

RESPUESTAS A LOS RETOS QUE PLANTEA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN GRUPOS NUMEROSOS

Aportaciones al Congreso "Desafíos y oportunidades de la docencia y evaluación en grupos de grandes dimensiones".

ANTONIO MARTÍN PARDO (DIR.)

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-127781-0-6

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ eumed.net

@ Octubre 2023.

Índice

- 01
Prólogo.
Antonio Martín Pardo.

- 03
La transición de la clase magistral a la virtualidad y la adopción del modelo mixto: los retos de la universidad española en la era COVID-19.
Patricia Bello San Juan.

- 19
Twitter, Youtube e Instagram en un aula universitaria, si no puedes con el enemigo, únete a él.
Cristina García Arroyo.

- 30
Docencia y evaluación en grupos de grandes dimensiones en Derecho Financiero y Tributario (UMA).
Juan José Hinojosa Torralvo, Carlos David Aguilar Segado.

- 34
La técnica de Jigsaw como método de enseñanza-aprendizaje propio del aprendizaje cooperativo en grupos de grandes dimensiones.
Raquel Poquet Catalá.

- 48
La motivación del alumnado como aliado en la dinamización docente del proceso enseñanza-aprendizaje.
Esther Rando Burgos.

- 55
El trabajo colaborativo como herramienta docente para los grupos grandes del Grado en Derecho.
Marina Rojo Gallego-Burín.



68

Herramientas «antiplagio»: ¿es posible asegurar la integridad académica en los grupos de grandes dimensiones?
José Francisco Sedeño López.



79

El reto del estudio de casos emblemáticos de Derecho Internacional Público por la Generación Z.
Cristina María Zamora Gómez.

PRÓLOGO

Antonio Martín Pardo
Coordinador de la obra
Profesor contratado doctor interino
Universidad de Málaga

La presente publicación se nutre de las comunicaciones presentadas al Congreso de Innovación educativa, organizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga los días 9 y 10 de diciembre de 2021, bajo el título “Desafíos y oportunidades de la docencia y evaluación en grupos de grandes dimensiones”. La organización de dicho congreso ha sido llevada a cabo en el seno del Proyecto de innovación educativa ref. 19-171 de la Universidad de Málaga¹, el cual lleva por título Respuestas a los desafíos que ofrece la docencia y la evaluación universitaria en grupos grandes.

La habitual masificación de estudiantes en las aulas universitarias españolas genera una serie de problemáticas y retos específicos para el profesorado, el cual debe plantear estrategias didácticas igualmente específicas para poder desarrollar una enseñanza personalizada y de calidad. Como se podrá comprobar a lo largo de la lectura de las diferentes contribuciones, una de las características específicas con las que hay que lidiar en este tipo de grupos es la asentada precomprensión acerca de que la técnica de la lección magistral es la única o al menos la más apropiada para desarrollar las clases en ellos. Esta identificación empero no es arbitraria. Las técnicas docentes “alternativas” requieren de ordinario de una preparación, control e infraestructura elevadas que casan aparentemente mejor con grupos de pocas personas, las cuales, si se intentan en un grupo numeroso, pueden llegar a desbordar al docente o comprometer el correcto desarrollo de la experiencia. De otro lado, la evaluación de esas actividades alternativas, entendida como algo más que su mera calificación numérica, también requiere de una atención minuciosa o personalizada que de ordinario encajan mal con un aula abarrotada. Tales circunstancias disuaden de la utilización de estas técnicas y afianza la identificación a la que hemos aludido.

Esta opción preferente por el modelo de la lección magistral en los grupos numerosos supone además un obstáculo para la completa implantación de las nuevas tendencias pedagógicas en nuestras tradicionalmente saturadas universidades. La contemplación de la labor docente como un monólogo transmisor del conocimiento a los alumnos, además de haberse revelado poco eficaz en la formación de éstos, no promueve el aprendizaje significativo ni la reflexión crítica sobre el contenido o la forma de aprender que son demandados en la nueva formación por competencias inherente al nuevo paradigma universitario europeo. Muy al contrario, esta forma

¹ Proyecto coordinado por Antonio Martín Pardo, profesor contratado doctor interino de derecho penal. Facultad de derecho. Universidad de Málaga. Dicho proyecto se ha llevado a cabo en el marco del I Plan propio integral de docencia de la Universidad de Málaga. Línea 1. Acción sectorial 121: Proyectos de Innovación Educativa.

de plantear la docencia puede tener incluso efectos contraproducentes en la forma de aburrimiento, desmotivación, retraimiento del alumnado...

En el congreso del que nace esta obra se trataba precisamente de invertir esta tendencia y poner en cuestión el cuasi dogma de la correspondencia entre grupo grande y lección magistral. En cada una de las aportaciones que la componen se abordan y desgranar distintas experiencias y estrategias didácticas que demuestran que estos grupos no son un obstáculo a las nuevas metodologías y que, incluso, los mismos pueden ser un inmejorable caldo de cultivo —usando los instrumentos correctos— para promover un aprendizaje práctico y significativo, así como la motivación e implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Se trata de convertir la debilidad en fortaleza de modo que, al hacer a los alumnos agentes de su proceso de formación, el profesor cuente con numerosos aliados en su cometido docente. Desde esta nueva perspectiva, el grupo numeroso aparece como una oportunidad de descargo del profesor, el cual puede centrarse mayormente en la labor de dirección de las experiencias de aprendizaje compartido con preferencia a la trasnochada función de mera transmisión de conocimientos.

A lo largo de las páginas que siguen el lector encontrará una serie de interesantes contribuciones relacionadas con diversas técnicas y experiencias docentes alternativas llevadas a cabo con grupos numerosos, tales como, entre otras, el trabajo colaborativo, actividades online, la técnica puzle, etc., así como una rigurosa valoración de cada una de ellas y de su utilidad en relación con el método docente tradicional a resultados de la experiencia del propio autor y de las opiniones de los propios alumnos participantes. Dicho esquema es especialmente útil para tener una visión global de cada una de las técnicas, así como de las dificultades que puede presentar, la cual puede servir de guía previa para llevar a cabo una experiencia similar o tratar de implementar mejoras de cara al futuro en una experiencia ya desarrollada.

Nos encontramos así, sin duda, ante un libro que constituye una ayuda valiosa para todos aquellos que se enfrentan al particular contexto de la docencia en grupos de grandes dimensiones, con independencia de la rama de conocimiento en la que su labor se inscriba.

No puede terminarse este prólogo sin agradecer efusivamente a cada uno de los participantes su inestimable colaboración, así como, por supuesto, la calidad de cada uno de sus trabajos y la diligencia mostrada en su entrega. Haber podido coordinar este proyecto común que ahora ve la luz es motivo de inmenso orgullo del que suscribe. Igualmente es de justicia agradecer a la Facultad de Derecho de Málaga y especialmente a la persona de su decano, el profesor J. José Hinojosa Torralvo por toda la ayuda prestada en relación con la organización del encuentro del que parte la presente publicación.

En la primera en el peligro de la Libertad, muy Noble, muy Leal, muy Hospitalaria, muy Benéfica, muy Ilustre y siempre Denodada Ciudad de Málaga, a 20 de junio de 2023.

LA TRANSICIÓN DE LA CLASE MAGISTRAL A LA VIRTUALIDAD Y LA ADOPCIÓN DEL MODELO MIXTO: LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN LA ERA COVID-19

Patricia Bello San Juan
Investigadora Predoctoral. Programa FPU.
ORCID: 0000-0002-7534-6589
patriciasanjuan@uma.es

RESUMEN

La crisis sociosanitaria provocada por la COVID-19 se articula como un punto de inflexión en la configuración del sistema universitario, sustentado hasta entonces de forma cuasi exclusiva sobre la docencia presencial, considerando las herramientas digitales como mero complemento a este tipo de enseñanza. Sin embargo, a partir del confinamiento, las TIC se convirtieron en la piedra de toque en la impartición y seguimiento de la docencia universitaria, suponiendo para la comunidad universitaria un importante reto en términos de adaptación, que no finalizó con el levantamiento del estado de alarma en junio de 2020. Así, durante el periodo conocido como “Nueva Normalidad”, las universidades se vieron forzadas a reinventarse a la luz de los nuevos acontecimientos, estableciendo modelos mixtos o híbridos dirigidos a transitar hacia la recuperación de la docencia impartida previa a los tiempos de la COVID-19. Por este motivo, será analizado desde una perspectiva teórica uno de los sistemas docentes que fue implantado durante el curso 2020/2021 en la Universidad Rey Juan Carlos, centro universitario público adscrito a la Comunidad de Madrid, en concreto, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Así, con la descripción de este modelo se persigue ilustrar las fortalezas y debilidades de la Universidad española durante un periodo en el que se vio obligada a reinventarse a contrarreloj, abordando a su vez retos derivados de esta renovación forzosa y que se mantienen hasta el momento actual, destacando en este sentido la reducción de la brecha digital entre el alumnado.

Palabras clave: enseñanza remota; modelo híbrido; nuevas tecnologías; docencia presencial; COVID-19; modelo docente; brecha digital.

THE TRANSITION FROM THE MASTER CLASS TO THE VIRTUAL CLASSROOM AND THE ADOPTION OF THE BLENDED LEARNING: THE CHALLENGES FACED BY SPANISH UNIVERSITIES IN THE COVID-19 ERA

ABSTRACT:

The social and health crisis caused by COVID-19 was a turning point in the configuration of the university system, which until then had relied almost exclusively on face-to-face teaching, considering digital tools as a mere complement to this type of teaching. However, after the confinement period, new technologies became the touchstone in the delivery and monitoring of university teaching, posing a major challenge for the university community in terms of adaptation, which did not end with the lifting of the state of emergency in June 2020. In fact, during the period known as the "New Normality", universities were forced to reinvent themselves in the light of the new events, establishing mixed or hybrid models aimed

at moving towards the recovery of the teaching provided prior to the times of COVID-19. For this reason, we will analyse from a theoretical perspective one of the teaching systems that was implemented during the academic year 2020/2021 at the Universidad Rey Juan Carlos, a public university centre attached to the Community of Madrid, specifically in the Faculty of Law and Social Sciences. Thus, the description of this model aims to illustrate the strengths and weaknesses of the Spanish University during a period in which it was forced to reinvent itself quickly, while addressing challenges arising from this forced renewal and that remain to nowadays, for instance, the reduction of the digital divide among students.

Keywords: online teaching, blended learning, new technologies, face-to-face teaching, COVID-19, teaching model, digital divide.

INTRODUCCIÓN

En primer término, debemos señalar que uno de los fenómenos de mayor relevancia en España ha sido, en términos socioeconómicos, el sustancial incremento del nivel educativo, focalizándose fundamentalmente en las décadas de los setenta u ochenta del siglo XX en la educación obligatoria, y, dejando paso en las décadas posteriores a los avances producidos en la enseñanza superior, concretamente, en el ámbito universitario (Angoitia y Rahona, 2007). Así, desde los años noventa del siglo pasado la Universidad española experimenta un punto de inflexión en su configuración, abandonando su naturaleza elitista y decantándose por la formación de masas¹. En consecuencia, esta reconfiguración del sistema universitario pone el foco sobre la calidad de una enseñanza a la que paulatinamente tienen acceso un mayor número de alumnos, traduciéndose estas exigencias en la aprobación de numerosos planes e iniciativas enfocados a fortalecer esta modalidad de educación superior.

Así, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) aprobada por el gobierno socialista en septiembre de 1883 marcó un hito en el proceso de dinamización de la enseñanza universitaria, si bien en un primer momento suscitó reticencias en su adopción por la generalidad del sistema universitario de aquel momento. Sin embargo, pese a los óbices iniciales, este instrumento legislativo devino en una herramienta de gran utilidad para la transformación de la Universidad, hasta entonces marcada por un profundo centralismo, donde la excesiva burocratización, ineficiencia en la gestión, carencia de autoridad y política universitaria, así como el exceso de las influencias personales constituían las notas generales de esta enseñanza superior (Haug y Mora, 2011).

No obstante, si bien es cierto que la LRU contó con varios obstáculos que impidieron su total implementación² se avanzó de forma notable avances en la mejora del sistema universitario español.

¹ No obstante, debemos precisar en este punto que un primer punto de inflexión en la diversificación de la enseñanza universitaria aconteció en el año 1968, aun durante la dictadura franquista, con la creación de tres universidades "autónomas" en Madrid, Barcelona y Bilbao. La instauración de estos nuevos centros sentó, en cierta medida, las bases del nuevo modelo universitario que se generalizaría en los años siguientes, caracterizado por su dinamismo y capacidad de dar respuesta a los nuevos desafíos sociales (Haug y Mora, 2011).

² Entre las dificultades que se dieron durante la vigencia de la LRU destacaron las siguientes, a saber, las resistencias de los sectores tradicionalmente más influyentes en el entorno universitario, la mayor demanda de alumnos que comprometía los recursos existentes, la reticencia de los gobiernos autonómicos a la aceptación de la ley o la reserva de la competencia estatal en determinados ámbitos de la configuración de los programas universitarios, tales como el nombre y número de titulaciones ofertadas por cada universidad, la cantidad máxima

Entre los principales cambios producidos cabe destacar, por una parte, la reducción de las figuras del profesorado, la introducción de los profesores visitantes y asociados, así como la implantación de sistemas de proporcionalidad que establecieran una mínima estructuración en la organización del profesorado (p.ej. un catedrático por cada tres titulares), cortar con el binomio profesor-asignatura, de modo que a cada profesor le correspondiera la impartición de varias materias o el incentivo a la investigación, incrementándose entre 1983 y 1985 la presencia de la Universidad española en el ámbito internacional (Haug y Mora, 2011).

En este sentido, se evidencia que la Universidad se encuentra inmersa dentro del sistema social, debiendo adaptarse a las necesidades y retos que este plantea, imbricados actualmente bajo la fórmula “la sociedad del conocimiento” y orientados a la modernización integral de la institución universitaria (Díez, 2009). Así, esta dinámica se asienta sobre dos postulados fundamentales, a saber, por una parte, la incorporación de España en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante la aprobación del Plan Bolonia en el año 2007 y, de otra, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito socio-educativo. El surgimiento de sendos fenómenos aconteció de forma separada, albergando cada uno de ellos ciertas particularidades que analizaremos en las líneas siguientes. No obstante, resulta necesario mencionar en este punto la estrecha vinculación de ambos, especialmente en el momento actual, debido a la paulatina integración de las nuevas tecnologías en el ámbito universitario precisa de un abordaje conjunto.

DEL INMOVILISMO DE LA CLASE MAGISTRAL AL PROTAGONISMO DEL ALUMNADO: LA INCORPORACIÓN DE ESPAÑA AL EEES

La incorporación de la Universidad española al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES) mediante la suscripción de nuestro país a la Declaración de Bolonia de 1999 en ese mismo año ha resultado clave en la revisión y configuración actual de esta institución³ (Cazorla, 2011). Así, esta declaración da paso al denominado Proceso o Plan Bolonia⁴, mediante el cual se pretende dar respuesta a los retos que plantea una sociedad postindustrial, globalizada y digitalizada como la actual a través de la promoción de los espacios de enseñanza superior, especialmente el universitario

de alumnado por cada estudio o la forma de contratación de los profesores. Estas, entre otras cuestiones, comprometieron de forma relativa las finalidades perseguidas por la norma (Haug y Mora, 2011).

³ Esta Declaración fue suscrita en sus inicios por 29 Estados, adhiriéndose progresivamente al documento más países, conformando actualmente 48 países el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, de los cuales 30 pertenecen a la Unión Europea. Esta circunstancia que evidencia el elevado grado de implantación alcanzado por el proyecto, que trasciende del ámbito comunitario y se consolida como una estrategia a nivel europeo.

⁴ Debemos matizar a este respecto que la definición e implantación del Plan Bolonia no se ha dado en una única fase, sino que ha seguido una dinámica progresiva. En este sentido, si bien es cierto que el impulso definitivo a este Plan se dio en el año 1999, la posibilidad de implantar un marco común de referencia europeo en educación superior comenzó a gestarse en 1997 con el Convenio de Lisboa, el cual fue corroborado desde el año 1998 con la Declaración de la Sorbona. Así, una vez aprobada la Declaración de Bolonia en 1999, esta ha experimentado numerosos cambios y matizaciones con el objetivo de garantizar la versatilidad de Bolonia, adecuándose de este modo a los cambios acontecidos en el ámbito universitario. Así las cosas, cabe destacar dos reformas clave de este sistema, a saber, aquella enmarcada en el Comunicado de Praga en el año 2001, en virtud del cual se introducen tres nuevas líneas de actuación, referidas al aprendizaje permanente, a la consideración de las instituciones y alumnado de enseñanza superior como sujetos activos y, por último, la promoción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Por otro lado, el segundo cambio relevante se dio como resultado de la cumbre de jefes de Estado celebrada en Barcelona en el año 2002, en virtud de la cual se establecieron las bases para garantizar la movilidad de los profesionales imbricados en las esferas de la educación, investigación e innovación (Montero, 2010).

(Montero, 2010). En consecuencia, el conocimiento se considera una herramienta clave para la consecución de una mayor calidad de vida para la ciudadanía, circunstancia que motiva la articulación del Plan Bolonia sobre tres pilares fundamentales, a saber, la homogeneización de los estudios superiores, la homologación a nivel europeo de las diferentes titulaciones y, por último, la consecución de una amplia movilidad académica (Montero, 2010).

Como vemos, el Plan Bolonia, cuya fecha máxima de implementación se previó para el curso 2010-2011, supuso un importante punto de inflexión en la estructuración de la educación superior, abogando por la flexibilidad como clave de bóveda de la configuración del sistema universitario. Esta apuesta se traduce en una mayor diversidad en la elaboración de los planes de estudio, motivada en parte por la atribución de esta potestad a los centros universitarios. Asimismo, estos itinerarios formativos se encuentran enfocados actualmente hacia una mayor aplicación práctica, circunstancia que favorece, por tanto, el contacto del alumnado con la esfera profesional (Montero, 2010). No obstante, amén de estas relevantes modificaciones estructurales en las dinámicas universitarias, debemos destacar otros efectos derivados de la implantación del Plan Bolonia y que influyen de forma directa en las dinámicas de enseñanza⁵.

En este sentido, las orientaciones impulsadas por el EEES contemplan cambios sustanciales en la planificación de las clases que no pueden limitarse a la facilitación de conocimientos o materiales de la asignatura en cuestión al alumnado (de redacción, 2015). Así las cosas, si bien la lección magistral continúa articulándose como piedra angular de la enseñanza universitaria, resulta necesario reestructurar las dinámicas en las que estas se asientan con el objetivo de que los estudiantes se incorporen a las mismas desde un enfoque activo, siendo protagonistas de su aprendizaje (Cazorla, 2011).

Por consiguiente, se han tratado de incorporar diversas propuestas metodológicas en las aulas con el objetivo de fomentar la presencia proactiva del alumnado, y, por tanto, de una mayor agilidad en el desarrollo de las clases. Por consiguiente, asistimos a un proceso de abandono paulatino por parte del profesorado universitario de las resistencias iniciales al empleo de las TIC en el aula, poniendo el foco en su potencial educativo⁶ (Dorfsmani, 2015). Entre las principales alternativas encontramos, a

⁵ Debemos destacar a este respecto que la asunción de las directrices del programa *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, si bien ha supuesto uno de los cambios de mayor relevancia en la configuración de la Universidad española, la crisis económica experimentada desde el año 2008 marcó de forma notable su implementación. Por consiguiente, las circunstancias concurrentes a la asimilación del Plan Bolonia determinaron el surgimiento de diversas consideraciones acerca de la construcción del sistema universitario nacional. Así las cosas, la mayor parte de ellas convergen en estimar que el Plan Bolonia supone un punto de inflexión dado que plasma de forma tangible las deficiencias que este sistema educativo venía arrastrando hasta el momento (circunstancia que ha determinado, en ocasiones, balances netamente negativos sobre la institución universitaria), evidenciando su carencia de un modelo definido, así como la presencia de vicios estructurales, tales como su excesiva politización, endogamia o exceso de títulos.

En suma, bajo este prisma, el Plan Bolonia brindaría el contexto adecuado para producir estos cambios, necesarios para la construcción de la universidad como una institución académica solvente, capaz de responder a los retos que plantea la sociedad actual (de redacción, 2015).

No obstante, pese a que la implementación del EEES persigue fundamentalmente la creación de una Universidad moderna con vinculación a las exigencias profesionales y sociales, fomentando aspectos como la movilidad, el trabajo continuo o la realización de prácticas curriculares, esto queda empañado por las restricciones presupuestarias o la masificación de las aulas, aspectos que impiden su implantación efectiva (Cazorla, 2011).

⁶ Por consiguiente, se evidencia de lo expuesto que profesores universitarios han roto con los sentimientos de temor y de agobio provocados en un primer término por la irrupción de las nuevas tecnologías en virtud de su

saber, el aprendizaje colaborativo (división de los alumnos en grupos para la realización conjunta de determinadas tareas), el método de caso (resolución de supuestos prácticos abordados desde una perspectiva académica) o el blog docente (creación de un sitio web que pueda ir actualizándose constantemente con contenido de la asignatura, favoreciendo adicionalmente la comunicación bidireccional entre el docente y los alumnos, permitiendo la creación de un foro de debate) (Cazorla, 2011). Así las cosas, el surgimiento de las nuevas tecnologías y su empleo generalizado por el todo social ha generado sustanciales cambios en numerosas esferas de la vida cotidiana, revolución respecto a la que la enseñanza universitaria no se ha mantenido ajena.

LA INCORPORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL ENTORNO DIGITAL: TÍMIDOS PROGRESOS HACIA LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Resulta evidente que la vertiginosidad e inmediatez han devenido en rasgos caracterizadores en el proceso de configuración de la denominada “sociedad de la información”; sin embargo, estos no pueden ser extrapolables a la integración de las TIC en la Universidad debido a la idiosincrasia tan específica de esta institución, que paulatinamente se abre a los cambios. Por consiguiente, se evidencia de lo expuesto que la incorporación de estas tecnologías en las aulas universitarias no puede darse de cualquier modo, sino que precisa de una reflexión previa con la finalidad de aprovechar al máximo el potencial que ofrecen estas nuevas herramientas digitales (Rodríguez, 2011), *tradicionalmente* asentadas sobre el desarrollo de la creatividad y de nuevas metodologías de aprendizaje así como el favorecimiento de una mayor comunicación entre profesores y alumnos (Roig-Vila, 2016). Estos objetivos cobran especial relevancia considerando los nuevos estándares fijados para las universidades en lo que respecta a la preparación del alumnado en su salida al mercado laboral previamente expuesto. En consecuencia, la presencia de las TIC en el entorno universitario pasa por el incentivo de las aptitudes de flexibilidad y polivalencia de los estudiantes de enseñanza superior, deviniendo sendos postulados en las notas predominantes del nuevo ideal pedagógico⁷ (Díez, 2009).

Así, este nuevo foco conlleva la ruptura de los planteamientos tradicionales en los que las TIC son concebidas como mero complemento a las técnicas educativas tradicionales, postulados que se han visto materializados habitualmente en la puesta a disposición de los estudiantes de materiales de

consideración como herramientas útiles que ayuden a favorecer su desempeño profesional en varias facetas que a continuación se exponen.

Así, en lo que respecta a una dimensión académico-disciplinar, se asiste a su consolidación debido al acceso casi ilimitado a las fuentes del conocimiento y de la información. Por otro lado, en lo que respecta al ámbito técnico-pedagógico, estos avances se traducirían en el aprovechamiento del potencial tecnológico en la enseñanza, y una toma de decisiones más acertadas. En tercer lugar, la dimensión crítico-social y comunitaria se plasmaría en la expectativa de que las tecnologías, responsables en cierto modo de la profundización de la brecha social, contribuyan a paliarla. Por último, en lo que respecta a la esfera personal-reflexiva cristalizaría en el potencial expresado desde las TIC, por llegar de manera individualizada a cada sujeto, y proponer alternativas flexibles de formación. En este último aspecto se situaría el temor del docente a ser desplazado por las tecnologías y la necesidad de reconstruir su posición tomando como punto de referencia las TIC (Dorfsmani, 2015).

⁷ Este cambio de paradigma que implica la reconceptualización de los objetivos y prioridades del sistema educativo para hacer frente a los retos de la sociedad actual, entendiéndose por tal el ajuste de la Universidad a las demandas del ámbito laboral, no se ha hallado exenta de críticas. En este sentido, se ha subrayado en gran número de ocasiones el reduccionismo que implica este enfoque en la medida en que la oferta educativa de las universidades se orienta a la formación de profesionales basados en las demandas de las empresas en términos de recursos humanos. Por consiguiente, la readaptación del modelo de enseñanza superior a las necesidades empresariales limita el potencial investigador y de apertura al conocimiento que tradicionalmente ha sido predicado del ámbito universitario.

apoyo en formato electrónico (Rodríguez, 2011). En consecuencia, los tímidos avances producidos en este ámbito se han basado fundamentalmente en el empleo generalizado de las aulas virtuales como principal recurso para la promoción de la comunicación entre profesores y alumnos. Este cambio de paradigma se ha asentado sobre dos herramientas principales, a saber, por un lado, mediante la gestión de contenidos e información, y, por otro, las tutorías de las diversas asignaturas entre profesores y alumnos haciendo uso de los entornos virtuales. Sin embargo, estas dinámicas no han hecho más que consolidar al alumnado como colectivo reactivo, dinámica predominante desde los inicios de la enseñanza universitaria, limitándose su actividad digital en este ámbito a la descarga de los archivos previamente mencionados, la entrega de trabajos por esta plataforma o el contacto con los profesores por vía de correo electrónico. Por consiguiente, cabe inferir de lo expuesto que los objetivos fijados relativos al empleo generalizado de las TIC en aras de dinamizar las clases en concordancia con las claves fijadas por el EEES no se han conseguido en su totalidad. En este sentido, la labor de conjugar los avances facilitados por las nuevas tecnologías con la promoción del dinamismo en las aulas universitarias se ha tornado más compleja de lo esperado, produciéndose de este modo tímidos progresos en la eliminación del encorsetamiento universitario.

No obstante, resulta comprensible la cautela en la incorporación de las TIC en el ecosistema universitario en tanto que introducir estas nuevas fórmulas implica redefinir las funciones de los elementos que componen el sistema de enseñanza y aprendizaje universitario, ya que, de lo contrario, se podrían derivar efectos contraproducentes, generando desconcierto y deviniendo las herramientas informáticas en elementos limitantes (Rodríguez, 2011). En este sentido, si el potencial de las nuevas tecnologías en esta modalidad de enseñanza superior halla su máxima expresión en los casos de aquellos alumnos que por determinadas circunstancias (laborales, personales, entre otras) tengan que adoptar el modelo a distancia para cursar sus estudios. De este modo, las ventajas ofrecidas por la enseñanza remota permiten una mayor flexibilidad del tiempo y una autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje tanto en su vertiente síncrona como asíncrona⁸.

El surgimiento de la brecha digital como contrapunto a los avances tecnológicos en materia educativa

La paulatina apertura de la Universidad a un entorno digital conlleva, casi de forma paralela, a manifestar de forma evidente la diversidad de recursos con los que el alumnado cuenta para cursar este tipo de enseñanza. Así, en el caso de estudiantes que careciesen de un apoyo económico adecuado para sufragar los gastos derivados de los estudios universitarios, con la implantación de la modalidad remota subraya de una forma más evidente estas dificultades, recogidas bajo la fórmula "brecha digital". En última instancia, estas diferencias se traducen en dejar cuasi desasistidos a aquellos alumnos que se encuentren en hogares que no puedan proporcionar la calidad de equipamiento, los

⁸ Numerosos estudios han evidenciado la relevancia de la comunicación estudiante-docente en la enseñanza en línea; en este sentido, han sido varios los análisis empíricos los que han puesto de manifiesto que la modalidad síncrona proporciona beneficios en el aprendizaje de una forma más inmediata que en el asíncrono en tanto que rompe con el aislamiento y genera sentimiento de pertenencia y promueve un mayor seguimiento de las asignaturas. No obstante, otros análisis empíricos revelan que la combinación entre sendas modalidades incrementa el potencial educativo de la enseñanza *online* (Rodríguez, 2011).

recursos bibliográficos o de conectividad requeridos para el seguimiento de esta modalidad de enseñanza superior (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2020). En este sentido, varios estudios han reflejado que, en España, entre un 3% y un 20% de los estudiantes no contaban en 2019 con condiciones adecuadas de conectividad (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2020). Así, este impedimento no es baladí en la medida en que la enseñanza remota resulta más versátil y puede adaptarse en mayor medida a las circunstancias de estos colectivos al permitir una mayor compatibilidad con otras actividades. Por consiguiente, resulta posible afirmar que la brecha digital incide de forma directa sobre la brecha académica, incrementándola (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2020).

En consecuencia, se infiere de lo expuesto que el fenómeno de la “brecha digital” no alude exclusivamente al potencial logístico de los centros universitarios que, en la mayor parte de las ocasiones, deberán hacer frente a la compra de equipos así como a la formación de recursos humanos capaces de obtener el máximo partido a estas innovaciones tecnológicas, lo que en cierta medida se encuentra constreñido por la capacidad económica de las universidades (circunstancia que genera a su vez problemáticas referidas a sus finalidades, sentidos, creencias y supuestos) (Roig-Vila, 2016). Así las cosas, poner el foco sobre el alumnado universitario con el objetivo de que pueda cursar esta enseñanza de educación superior en la modalidad de su preferencia sin que su nivel adquisitivo suponga un obstáculo para poder seguir sus estudios de manera adecuada debe constituir el faro de guía de la universidad enmarcada en la sociedad de la información. Por este motivo se hace adecuado reconocer el fenómeno de la brecha digital y su incidencia, no tanto con el objetivo de impedir o dificultar la virtualización de la Universidad, sino para diseñar estrategias y políticas que ayuden a paliar sus efectos, permitiendo de este modo que los alumnos puedan acceder de la forma más equitativa posible a la enseñanza universitaria (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2020).

LA CRISIS DEL CORONAVIRUS EN ESPAÑA Y SUS IMPLICACIONES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La declaración de la situación de emergencia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del año 2020 motivada por la irrupción de la COVID-19 nos hace asistir a una crisis sanitaria, económica y social sin precedentes a nivel mundial. Ante esta situación, el Gobierno de España decidió apostar por la limitación de la movilidad de la población, así como la separación física con el objetivo de contener y reducir los contagios por la enfermedad (Pérez, Vázquez y Cambero, 2021).

Así, la COVID-19 supuso un punto de inflexión en la configuración de las dinámicas seguidas hasta aquel momento, afectando a todas las esferas sociales, desde la obligatoriedad del uso de las mascarillas hasta la implantación del teletrabajo como modalidad generalizada en la esfera laboral. Así, estos nuevos paradigmas también se dejaron sentir en el entorno educativo, dado que el cauce legal para la declaración del estado de alarma, el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, dispuso que las actividades educativas presenciales deberían suspenderse, dejando plazo a las modalidades a distancia y online. Esta premisa se tradujo a una migración por parte del sector de la enseñanza al

entorno virtual con el objetivo de poder dotar de continuidad a las clases, trasvase conocido bajo la fórmula “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, 2020). Así, la Universidad también tuvo que adaptarse a estas nuevas dinámicas de enseñanza, forzando a profesores y alumnos a adoptar las nuevas tecnologías estrategia prioritaria en la formación universitaria. Estas circunstancias precipitaron el proceso de incorporación de las TIC en las aulas universitarias, que, hasta el momento, había acontecido de forma paulatina, tal y como tuvimos ocasión de señalar en líneas previas.

En este sentido, amén de la conversión de los hogares en aulas universitarias improvisadas, la COVID-19 puso de manifiesto algunos déficits estructurales que la Universidad venía arrastrando desde sus inicios, especialmente a la equidad de los alumnos al acceso a esta modalidad universitaria. Por tanto, el fenómeno de la brecha digital someramente abordado *supra* se hizo más patente durante la etapa más dura de la pandemia en la medida que en esos meses, habida cuenta de las restricciones impuestas por motivos sanitarios, los estudios universitarios únicamente pudieron cursarse de forma remota (Pérez, Vázquez y Cambero, 2021).

Por este motivo, si bien resulta aventurado determinar los efectos que a medio-largo plazo se han producido como consecuencia de la adaptación de esta enseñanza superior a las exigencias marcadas por el contexto sanitario desde marzo de 2020 hasta la vuelta generalizada a la enseñanza presencial, no lo es el subrayar el agravamiento de las desigualdades en aquellos estudiantes con menor capacidad económica. En este sentido, diversos organismos internacionales, como el Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han evidenciado las dificultades con las que contaron aquellos alumnos con un menor capital económico y cultural en el seguimiento de sus estudios universitarios (Pérez, Vázquez y Cambero, 2021).

FINALIZACIÓN DEL CURSO 2019 Y NUEVA NORMALIDAD

La finalización del curso 2019/2020 se vio marcada por las seis prórrogas del Real Decreto 463/2020 previamente mencionado, manteniéndose, por tanto, la suspensión de la actividad docente durante ese periodo. No obstante, con la finalización de la última prórroga del estado de alarma previamente mencionado regulado por el Real Decreto 555/2020, de 5 de junio, la Comunidad de Madrid estableció su propio marco legal con el objetivo de hacer frente a esta crisis sociosanitaria, estableciendo medidas que deberían ser adoptadas, al menos, con carácter preventivo. Así las cosas, la Orden 668/2020 de 20 de junio de 2022 aprobada por la Comunidad de Madrid, hace referencia en su artículo 41 al entorno educativo, estableciendo el mantenimiento de la modalidad remota en aquellas enseñanzas dirigidas a la obtención de titulaciones oficiales. No obstante, para aquellas actividades que por su naturaleza no pudieran llevarse a cabo de forma virtual se realizarán de forma presencial manteniendo una distancia interpersonal de 1,5 metros; en el supuesto de que esta distancia no pudiera respetarse, el empleo de la mascarilla de protección resultaría preceptivo.

Así, en el marco brindado por esta Orden, la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (en adelante, URJC) establece mediante la aprobación de una resolución rectoral, la autorización con carácter excepcional de la reactivación de las prácticas externas, así como de la defensa de los TFG y

TFM de ciencias experimentales, siempre que sendas cuestiones no se pudiesen adaptar a su realización en remoto. Por consiguiente, para el resto de cuestiones relacionadas con la docencia universitaria, se mantuvo la suspensión del formato presencial. Por tanto, la verdadera adaptación de la enseñanza universitaria a los retos planteados por la “Nueva Normalidad” se produjo durante el curso 2020/2021. Así, durante este lapso las universidades debieron configurar diferentes estrategias en aras de crear un sistema “mixto” que permitiera la transición entre el modelo de enseñanza online a la paulatina recuperación de la presencialidad a niveles previos a la pandemia. En consecuencia, hemos seleccionado el modelo híbrido establecido por la Universidad Rey Juan Carlos como una muestra de los esfuerzos realizados por la totalidad de la comunidad universitaria dirigidos a afrontar las exigencias marcadas por una fuerte incertidumbre, habida cuenta del contexto en el que se implementaron.

La Universidad española en la nueva normalidad: el modelo de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

En primer término, resulta obligatorio señalar la naturaleza de la URJC como universidad presencial salvo en aquellas titulaciones específicamente diseñadas para ser cursadas de forma remota o semipresencial, circunstancia que determina el retorno cuasi preceptivo de la enseñanza presencial. Por consiguiente, el modelo docente implantado durante el curso 2020-2021 se articula con carácter transitorio durante el periodo que abarcasen las restricciones derivadas de la crisis sanitaria derivada de la COVID-19. En consecuencia, las universidades madrileñas, en concreto, la Universidad Rey Juan Carlos, debió conjugar las directrices marcadas por la Orden 668/2020 de 20 de junio de 2022⁹ con las instrucciones emitidas por la Viceconsejería de Ciencia, Universidades e Innovación de la Comunidad de Madrid, así como el marco legal a nivel nacional que daría lugar a la regulación de la denominada “Nueva Normalidad”, a saber, el Real Decreto-ley 21/2020¹⁰.

Por tanto, esta miscelánea de normas, restricciones sanitarias y rápidas adaptaciones del ámbito universitario al contexto de pandemia se tradujeron en un importante reto para esta modalidad de enseñanza superior, dividido en dos consignas diferentes pero estrechamente relacionadas. Por una parte, el modelo docente que fuese finalmente implementado debía aportar certidumbre a profesores y alumnos sobre el desarrollo de las actividades formativas y de evaluación. Por otro lado, y sin abandonar estos postulados, este modelo debía encontrarse dotado de la suficiente flexibilidad para permitir su adaptación a los cambios que la situación sanitaria pudiera producir, contemplándose en todo momento la posibilidad de que estas medidas quedasen sin efecto por una agravación de la crisis del coronavirus, determinado así el retorno a la modalidad virtual (Universidad Rey Juan Carlos, 2020).

Así las cosas, se produjo la adopción por esta Universidad de un modelo híbrido o mixto, combinando la modalidad presencial y remota para los estudiantes matriculados en el curso 2020/2021.

⁹ Disposición derogada por Orden 572/2021, de 7 de mayo, de la Consejería de Sanidad, por la que se establecen medidas preventivas para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 una vez finalizada la prórroga del estado de alarma declarado por el Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre (BOCM de 8 de Mayo de 2021).

¹⁰ El presente Real Decreto-ley se entiende tácitamente sustituido por la Ley 2/2021, de 29 de marzo, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

En consecuencia, la proporción de las actividades desarrolladas en las modalidades previamente descritas se hará depender tanto de su propia capacidad de adaptación como de las condiciones sanitarias vigentes en cada momento. Por un lado, las actividades presenciales no podrían desarrollarse si las instalaciones no asegurasen el mantenimiento de la distancia interpersonal (Universidad Rey Juan Carlos, 2020). Por otra parte, todas las asignaturas preveían unas pautas para la adaptación inmediata a un modelo totalmente remoto en los supuestos en que las restricciones sanitarias impidieran el desarrollo de cualquier actividad presencial en la Universidad.

Asimismo, los principios básicos de configuración del modelo formativo durante el curso 2020/2021 adoptado por la Universidad Rey Juan Carlos fueron los siguientes, a saber, garantizar la salud de la comunidad universitaria, la calidad de la enseñanza, recuperar la presencialidad de la enseñanza cuando fuera posible y planificar el modelo docente para el curso estableciendo una reunión cuatrimestral considerando la situación sociosanitaria, permitiendo anticipar a los estudiantes la programación del segundo cuatrimestre con la suficiente antelación; por último, se anticipará la respuesta oportuna para, si las circunstancias lo requieren, retornar a una enseñanza en remoto (Universidad Rey Juan Carlos, 2020).

No obstante, debemos remarcar en este punto que la Universidad Rey Juan Carlos contaba en aquel momento con seis centros diferentes, a saber, la Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología (ESCET), la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSII), la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Telecomunicación (ETSIT), Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS). Por consiguiente, considerando las especificidades de los distintos centros en el desarrollo de sus actividades docentes y de evaluación, desde Rectorado se les brindó la autonomía suficiente para configurar y establecer sus propios protocolos, apostando, paralelamente, por la coordinación entre ellos, especialmente en los casos de titulaciones dobles que pertenecieran a diferentes centros. De este modo, se trataba de asegurar la adecuada adaptación de los recursos de las diferentes Escuelas y Facultades (logísticos, materiales y humanos) a la nueva situación sociosanitaria. Así las cosas, hemos considerado más adecuado por motivos de extensión abordar uno de los protocolos, siendo seleccionado, por motivos de afinidad disciplinar, el diseñado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Principios rectores y configuración del modelo híbrido implantado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la URJC

El Plan Específico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales para la adaptación de la docencia al curso 2020/2021, establece, en primer lugar, unos principios generales que deberán ser respetados para la configuración del modelo docente durante la vigencia de las restricciones derivadas de la situación sociosanitaria provocada por la COVID-19 (Universidad Rey Juan Carlos, 2020). En este sentido, se opta por la presencialidad como la modalidad preferente de enseñanza debido a las características de los grados, la generación de valor en los campus así como de los beneficios que se derivan del intercambio entre profesores y estudiantes. Sin embargo, la presencialidad únicamente

podrá darse en uno de los siguientes casos, a saber, el uso de equipamientos o de infraestructuras que solo se dispongan en la Universidad y no existan medios alternativos, las visitas que, por su naturaleza, requieran de la presencia física del estudiante o la interacción entre o con los estudiantes. Por consiguiente, el modelo docente será híbrido o mixto, combinando actividades presenciales con aquellas realizadas en remoto. No obstante, en el supuesto de que se produjese un agravamiento de la situación sociosanitaria derivada de la COVID-19, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales contaba con un Plan de Contingencia diseñado para reconducir las enseñanzas universitarias en una modalidad totalmente online (Universidad Rey Juan Carlos, 2020).

En lo que respecta a la enseñanza telemática, deberá impartirse a través del Aula Virtual u otros mecanismos institucionales dispuestos a tal efecto, cristalizando en la realización de actividades síncronas interactivas, síncronas no interactivas o asíncronas. Las actividades síncronas, en la medida en que determinan una interacción entre profesores y estudiantes, deberán establecerse en el horario asignado. Por otra parte, aquellas de modalidad asíncrona se determinarán con el objetivo de promover el trabajo autónomo del estudiante. De este modo, la presencialidad se concentrará en aquellas actividades que lo precisen específicamente, reduciéndose su aforo con el objetivo de adaptarse a las exigencias sanitarias del momento.

Estos principios rectores cristalizan en un modelo docente, elaborado a partir de la conjugación del Protocolo general de la URJC para ese curso académico, la información remitida por los directores de departamento, coordinadores de grado y estudiantes, las recomendaciones de las gerencias de los campus, la asignación docente que figura en el programa de Ordenación Docente (POD) y las particularidades de las dobles titulaciones (Universidad Rey Juan Carlos, 2020). Asimismo, han constituido objeto de valoración las aulas y la restricción de espacios en la Universidad.

Esta planificación docente sería de aplicación a todos los grados de esta Facultad con el objetivo de garantizar la uniformidad en la enseñanza, así como garantizar las mismas condiciones de presencialidad en todo el alumnado. Así, contó con tres tipos de actividades ya señaladas en líneas previas, a saber, clases presenciales, sesiones online y semanas trabajo autónomo online.

Por una parte, en lo que respecta a la enseñanza presencial, se llevaría a cabo para realizar aquellas tareas que el profesor estimase más adecuadas, como la resolución de casos, el empleo del equipamiento universitario, entre otros. Estas sesiones contarán con un aforo del 50% respecto al grupo agregado (contando los dobles grados), para lo que se dividirá el alumnado matriculado en dos turnos que acudirán a clase cada semana de forma alterna. En segundo lugar, en lo que respecta a las semanas de sesiones online, estas podrán darse de manera síncrona o asíncrona y en ellas se impartiría docencia, se facilitarían materiales o se promovería el trabajo autónomo de los estudiantes. Resulta importante señalar en este punto que la modalidad síncrona, en la medida que implica una interacción del profesor con los alumnos, tendrían lugar en el horario que le correspondería a la asignatura. Por último, durante las semanas de trabajo autónomo los estudiantes se dedicarán a trabajar sobre la asignatura partiendo del contenido facilitado por el profesor durante las clases y en la plataforma virtual (visualización de vídeos, resolución de ejercicios, preparación de las clases, entre otros).

En cuanto a la organización de esta dinámica tripartita, se asentará sobre un sistema de rotación semanal. De este modo, las sesiones online abarcarán dos semanas y las presenciales abarcarán las dos semanas restantes; en la semana a la que un grupo le corresponda la enseñanza presencial, el grupo restante dedicará esa semana al trabajo autónomo, invirtiéndose a la siguiente semana. Una vez finalice esa cuarta semana, se reiniciará de nuevo el ciclo con las sesiones online para todos los estudiantes.

No obstante, el curso en el que se encontraban los alumnos gozó de relevancia en la ejecución de este sistema. Así, el alumnado de primer y segundo año comenzaron con las clases presenciales atendiendo a la menor familiaridad de los estudiantes de nuevo ingreso con las herramientas del entorno universitario, mientras que los alumnos de tercer, cuarto y quinto año comenzarían con las sesiones online (Universidad Rey Juan Carlos, 2020). Esta decisión permitiría, de forma paralela, cumplir con las restricciones de afluencia a los campus exigidas por el contexto sociosanitario.

Por último, en lo que respecta las labores de evaluación, se desarrollarían de forma presencial respetando las limitaciones de aforo, distancia interpersonal y el resto de indicaciones emitidas por las autoridades sanitarias. Sin embargo, se contempló en todo momento una modalidad alternativa de evaluación completamente remota para aquellos supuestos de agravación de la situación sanitaria del momento (Universidad Rey Juan Carlos, 2020).

CONCLUSIONES

El sistema universitario se ha caracterizado tradicionalmente por su inmovilismo, yendo numerosas veces a remolque de los numerosos cambios sociales que, especialmente, en las últimas décadas, se han fraguado y acontecido de forma vertiginosa. Así, uno de los principales puntos de inflexión experimentados en el paradigma universitario español fue asistir a una masificación de las aulas durante el último cuarto del siglo pasado, permitiendo cursar estos estudios de enseñanza superior a la población general, sin necesidad de pertenecer a un estrato social determinado. Esta ruptura con el elitismo que siempre se ha predicado del entorno universitario abrió a su vez la puerta a reformas de mayor calado en la actividad docente, entre la que destacan la mayor interacción entre el profesorado y los estudiantes, como consecuencia de la entrada de la Universidad española en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En este sentido, se ha producido el paulatino abandono de las clases magistrales en virtud de dotar al alumnado de mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, deshaciéndose, por tanto, de un rol pasivo limitado a la toma de apuntes y realización de exámenes. Estas dinámicas se han traducido, en consecuencia, en un mayor peso de los trabajos (individuales o grupales) y de la evaluación continua en los métodos de planificación docente.

Por su parte, el acceso generalizado por el público general a las nuevas tecnologías también se deja sentir en el entorno universitario, que, de manera progresiva, ha ido incorporando recursos digitales para facilitar la enseñanza en las aulas, considerándolas como elemento complementario a las clases impartidas de forma presencial, piedra de toque en la organización docente. Sin embargo,

con la declaración de la situación de emergencia por la OMS el 11 de marzo del año 2020 debido a la irrupción de la COVID-19 asistimos a la revolución del sistema educativo en general y el universitario en particular. En este sentido, el sector de la educación vivenció un abrupto cambio de paradigma, pasando de considerar las nuevas tecnologías, tal y como señalamos previamente, como una suerte de complemento a la docencia impartida en el aula a constituir la única forma de mantener la actividad educativa durante el confinamiento.

Así, durante los meses de mayor dureza de la pandemia, se requirió de los esfuerzos realizados por profesores y alumnos, que convirtieron sus hogares en aulas improvisadas y también de las universidades, que aplicaron todos los recursos disponibles en aquel momento para garantizar la continuidad de la docencia, lo cual sucedió con relativo grado de éxito. La razón de no considerar total este éxito se motiva en las dificultades que tuvieron aquellos estudiantes con un menor sostén económico para seguir adecuadamente una enseñanza íntegramente remota. No obstante, si bien en el momento actual resulta aventurado realizar un análisis sobre las consecuencias a medio-largo plazo que supuso la brecha digital para estos colectivos, diversos organismos internacionales ponen el acento sobre su agravamiento durante el periodo de pandemia en tanto que se produjo una limitación en su acceso a la enseñanza universitaria.

Así, una vez que se levanta el estado de alarma provocada por la crisis sociosanitaria provocada por el coronavirus debido a la menor incidencia de la enfermedad, se da paso a la fase conocida como “Nueva Normalidad” al amparo del Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Esta disposición normativa brinda soporte legal a la regulación por las Comunidades Autónomas de mecanismos de contención y gestión para este nuevo contexto. En este sentido, se aprueba en la Comunidad de Madrid la Orden 668/2020, de 19 de junio, de la Consejería de Sanidad, por la que se establecen medidas preventivas para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Sin embargo, pese que a estas disposiciones se encuentran actualmente derogadas, resultaron de suma importancia para la fijación de las líneas maestras de los protocolos de actuación frente a la COVID-19 de distintas universidades madrileñas, entre las que cabe destacar la Universidad Rey Juan Carlos, que, basándose en un modelo de aprendizaje híbrido o mixto, fija diferentes directrices para los centros que la conforman.

En este sentido, destacamos el modelo docente establecido por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, durante el periodo de transición a la nueva normalidad poniendo el foco en la combinación de las diferentes modalidades de docencia como clave de bóveda de la enseñanza universitaria para el curso 2020/2021. Así, con el objetivo de instaurar un modelo flexible y que paralelamente, aportara certidumbre a docentes y estudiantes, combinó la enseñanza presencial con la remota (síncrona y asíncrona) así como con el trabajo autónomo con el objetivo de mantener la calidad de enseñanza que en los tiempos previos a la pandemia al tiempo que respetaba las restricciones impuestas por las autoridades sanitarias. En este sentido, su cronograma, dividido en semanas, contemplaba que dos de ellas fueran de enseñanza online para el grupo agregado, respetando los horarios de cada asignatura. Por su parte, para las clases presenciales, se dividiría el

grupo en dos turnos, acudiendo cada uno de ellos una semana completa a la Facultad, mientras que el restante permanecía en su vivienda realizando trabajo autónomo para la preparación de las materias, planificación que a su vez permitía respetar las restricciones de aforo. Asimismo, se contemplaba que la evaluación se llevase a cabo de forma presencial, sin perjuicio de que la situación sociosanitaria obligase a retomar la modalidad a distancia para la impartición de las clases y realización de actividades de evaluación, para lo que la Facultad contaba con un plan de contingencia en este sentido.

Por consiguiente, se evidencia de lo expuesto los esfuerzos que la comunidad universitaria tuvo que realizar para la elaboración un modelo que permitiera una transición adecuada a las aulas tras los meses más duros de la pandemia. Con aciertos y errores, este modelo híbrido, que fue incorporado en la mayor parte de las universidades, brindó la oportunidad de combinar ambos modos de entender la docencia, posibilitado a los estudiantes y profesorado aprovechar las ventajas ofrecidas por sendas modalidades. No obstante, necesitaríamos de la realización de estudios empíricos que analizaran si esta modificación de la docencia se ha traducido en beneficios reales para el aprendizaje del alumnado, agregándose a este análisis la variable brecha digital y qué repercusiones han podido tener estos cambios para el alumnado que dispone de menos recursos económicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angoitia Grijalba, M. y Rahona López, M. Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, (344), 245-264. <http://hdl.handle.net/10486/667345>

Cazorla González-Serrano, M.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4584986>

Comunidad de Madrid. Orden 668/2020, de 19 de junio, de la Consejería de Sanidad, por la que se establecen medidas preventivas para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 una vez finalizada la prórroga del estado de alarma establecida por el Real Decreto 555/2020, de 5 de junio. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 20 de junio de 2020, núm. 149, pp. 2-44, [consultado el 10 de octubre de 2022]. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/06/20/BOCM-20200620-11.PDF

de Redacción, C. (2015). Presentación. Bolonia hora cero: un balance sobre la situación actual de la universidad española. *CIAN-Revista De Historia De Las Universidades*, 18(1), 11-20. Recuperado a partir de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/2668>

Díez Gutiérrez, E.J. (2009). El Plan Bolonia: capitalismo académico superior. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 4(23), 351-365. <http://www.revistadefilosofia.org>

Dorfsmani, M. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (6), 1-23. <https://revistas.um.es/red/article/view/245231>

- España. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034-24042.
- España. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 14 de marzo de 2020, núm. 67, pp. 25390-25400.
- España. Real Decreto 555/2020, de 5 de junio, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de junio de 2020, núm. 159 [consultado el 9 de octubre de 2022]. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/06/05/555/con>
- España. Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de junio de 2020, núm. 163 [consultado el 9 de octubre de 2022]. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/06/09/21/con>
- Haug, G. y Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. (1ª edición). Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Montero Curiel, M. (2010). El Proceso Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, (9), 19-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719324>
- Pérez López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 9-22. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42003>
- Roig-Vila, R. (Ed.) (2016). *Tecnología, Innovación e Investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (1ª edición). Octaedro.

Universidad Rey Juan Carlos (2020). *Protocolo de adaptación de la docencia ante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.*

TWITTER, YOUTUBE E INSTAGRAM EN UN AULA UNIVERSITARIA, SI NO PUEDES CON EL ENEMIGO, ÚNETE A ÉL

Dra. Cristina García Arroyo
Profesora Sustituta interina de la Universidad de Sevilla
ORCID: 0000-0002-4020-146X
cgarcia21@us.es

RESUMEN

La docencia universitaria se enfrenta a grandes e importantes retos desde el punto de vista de la masificación de un aula. El plan Bolonia que prometía unas aulas con menos alumnos para así facilitar la docencia más individualizada ha quedado sin embargo en una mera promesa puesto que nos enfrentamos a grupos de grandes dimensiones donde todos los estudiantes tienen un móvil en la mano y puede ser objeto de distracción. Pero si no se puede con el enemigo, únete a él y de esta forma se puede tener en las redes sociales un aliado para la docencia universitaria.

Palabras clave: Redes sociales, Twitter, Instagram, youtube, Derecho penal, docencia universitaria.

TWITTER, YOUTUBE AND INSTAGRAM IN A UNIVERSITY CLASSROOM, IF YOU CAN'T BEAT THE ENEMY, JOIN HIM

ABSTRACT

University teaching faces great and important challenges from the point of view of the overcrowding of a classroom. The Bologna plan that promised classrooms with fewer students in order to facilitate more individualized teaching has, however, remained a mere promise since we are facing large groups where all students have a mobile phone in their hand and can be distracted. But if you can't beat the enemy, join him and in this way you can have an ally for university teaching in social networks.

Keywords: Social networks, Twitter, Instagram, YouTube, criminal law, university teaching.

INTRODUCCIÓN

Desde luego, las redes sociales son uno de los instrumentos básicos utilizados en la sociedad del conocimiento, y sobre todo entre las personas más jóvenes, como es el caso de los estudiantes, por lo que hablamos de un medio que dominan a la perfección. La presencia que tienen las redes sociales en la sociedad ha hecho que crezca exponencialmente su utilización en los entornos de formación y ver móviles, tablets u ordenadores encima de las mesas de un aula no es algo extraño en la rutina de un docente y mucho menos, después de la pandemia del coronavirus y la enseñanza online o bimodal que tuvo como consecuencia. Desde entonces, es cierto que todos los docentes universitarios nos hemos adaptado a enseñanzas virtuales, a la

utilización de nuevas herramientas y a la necesaria adaptación de nuestra docencia a los tiempos que corren en la actualidad.

Es cierto que a pesar de que el plan Bolonia prometía aulas menos numerosas para poder tener una docencia más personal y evaluar de una forma más continuada a los estudiantes la realidad ha sido bien distinta, y en el mejor de los casos las clases promedio suelen ser de más de 60 alumnos. Lo cual hace bastante difícil la tarea de seguir una evaluación continua estricta y prescindir de la evaluación final mediante un examen, pero aún con todo adaptarse a todo ello y utilizar instrumentos o herramientas que faciliten la evaluación continua y que los estudiantes sigan con interés una asignatura es el gran reto del docente universitario.

No se pueden negar los hándicaps que el uso de internet y las redes sociales conllevan, pero utilizarlas a favor del aprendizaje ante grupos que son numerosos es aprovechar las posibilidades que las redes e internet pueden brindarnos. Y es que hay algo que probablemente todos los docentes deberíamos aceptar, como es que hay que prescindir de la clase magistral como única forma de enseñar y adaptarse a los medios y herramientas que tenemos para conseguir que lo que a priori podría parecer un problema en un aula por la falta de interés de los estudiantes, se convierta en un aliado básico para mantener a nuestros estudiantes con interés en una asignatura y que incluso puedan aprender de una forma autónoma y divertida para que esos conocimientos duren más y se adquieran de una forma sencilla.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Los modelos metodológicos ante una técnica que pudiéramos denominar innovación docente siempre van a depender de qué queramos enseñar y cómo, pero en este trabajo se presenta la posibilidad de un modelo metodológico de clases dirigidas por el profesor, pero usando las redes sociales para el beneficio de la explicación y el aprendizaje de los estudiantes.

No cabe duda, que vivimos en una era digital donde la información la encontramos a un “click” y donde los videos cortos divulgativos captan mucho más la atención de nuestros estudiantes que un farragoso texto, una noticia de prensa o una sentencia. Por lo que los reels, tiktok o stories en Instagram son mucho más atractivos que cualquier actividad práctica que se les pueda plantear en clase. Por lo que no deberíamos de tener inconveniente en usar estas herramientas precisamente a nuestro favor para aplicarlas a la docencia.

Es cierto e innegable que la habitualidad de las redes sociales no esté llena de contenido divulgativo, pero también es cierto que cada vez podemos observar como correctamente utilizadas estas herramientas si nos pueden ofrecer información útil para la docencia universitaria e incluso si no existe ese contenido pueden ser los propios estudiantes y el profesor quien lo cree para el resto de compañeros y la comunidad de usuarios en general.

Aunque si lo que se pretende en un aula es utilizar las redes sociales e internet para enseñar lo primero que hay que tener claro es que no cabe duda de que se debe tener unas “buenas prácticas” en el uso de las redes. Ello podría facilitar la labor de difundir, así como la de aprender. Es por ello por lo que intento desde el principio hacer ver a los alumnos las zonas grises que, internet en general, y las redes sociales en particular tienen, como pudiera ser la nula o escasa seguridad con la que cuentan si no se configura adecuadamente la privacidad y, sobre todo, la falta de control sobre lo que se escribe y se comparte, que en muchos casos acarrearán serios problemas jurídicos.

Tampoco se puede negar la importancia que tiene el Derecho penal en los medios de comunicación, puesto que a diario observamos como en la prensa, televisión, radio etc... tenemos noticias de hechos criminales y las propias redes sociales se hacen eco de ello, bien desde una perspectiva un poco más informativa como puede ser Twitter, bien desde una perspectiva más personal donde además de la noticia se aportan opiniones por Facebook o Instagram.

Pero jugar con esas herramientas aunque sea de una forma más o menos jurídica puede hacer que el estudiante observe la información al menos desde un punto de vista crítico, lo que me parece fundamental en el programa académico de cualquier asignatura del Grado en Derecho o del Grado en Criminología, pero más aún en el de Derecho penal que es una asignatura con muchas aristas o con connotaciones sociales que desde los medios de comunicación pueden ser interpretadas de una forma no del todo correcta.

De esta forma debemos previamente aclarar con los estudiantes qué redes sociales podríamos utilizar de una forma útil para la docencia y cuales sin embargo podrían resultar más compleja para la utilización correcta en un aula con un contenido divulgativo. Así, probablemente todos estemos de acuerdo en que Twitter y Youtube pudieran ser las redes sociales más adecuadas para utilizar en un aula con contenido divulgativo. Aunque a priori no deberíamos rechazar ninguna porque todas pueden en algún momento resultar útil si no es desde luego para aportar o recibir contenido divulgativo, si para que los alumnos tomen efectiva conciencia de todos los posibles delitos que se pueden cometer a través de internet y las redes sociales y la función más preventiva del Derecho penal sobre especial interés en ellos y aprendan a realizar un mejor uso de las redes sociales.

En mi modelo metodológico con la introducción de las redes sociales en el aula huelga decir que es solo una herramienta más de las muchas que se pueden utilizar para la docencia universitaria y que desde luego no puede eliminarse la importancia de la explicación teórica o incluso las clases prácticas, pero suponen un mecanismo útil para mantener a un grupo de gran dimensión conectado con la asignatura e interesado en aprender de una forma un poco más lúdica que cualquier otra cosa.

Al inicio de la asignatura, sea cual sea la que me toque impartir, puesto que esta metodología es sencilla de aplicar para cualquiera de ellas, les explico a los estudiantes de forma

introdutoria y somera en lo que consiste la asignatura y si por ejemplo es una parte especial I del Derecho penal lo que tengo que explicar, pues les presento sintéticamente los delitos contra las personas.

Tras esta explicación, les planteo a los estudiantes que ellos mismos a través de sus redes sociales o como espectadores en otras traigan cada día al aula información compartida en las mismas de los delitos que cada semana tengamos que explicar, que puedan discutir o abrir hilos para investigar sobre los mismos y que incluso ellos mismos expliquen qué ven de acertado o incorrecto en esa información compartida en internet después de las propias explicaciones.

Por supuesto el profesor puede participar de forma activa en la propia actividad, para lo cual sería muy adecuado que todas las redes sociales que se utilicen tengan una utilidad profesional y no personal.

Se aconseja a los estudiantes que a través de twitter se acceda a la información más básica sobre noticias periodísticas de los delitos o informaciones que tengan que ver con el Derecho penal. Para ello no sólo se les puede recomendar distintos perfiles a los que seguir para facilitarles la tarea, sino que además siempre que quieran retwittear algo pueden crear un hashtag adecuado para el hilo y que le supongan al resto de compañeros fácil para su búsqueda comenzando por #penal2, #delitoscontralaspersonas, #DerechopenalUS etc.

Lo verdaderamente importante es que los mensajes sean accesibles al resto de estudiantes y al propio profesor para poder supervisar el contenido que están compartiendo y que incluso pueden llevar a clase como ejemplos prácticos de la materia estudiada.

De esta forma, en Derecho penal, parte especial I como decía, resulta muy positivo acercar a los alumnos a los delitos que deben aprender a través de las noticias que diariamente se leen y comparten en las redes sociales y por ello llegar a familiarizarlos poco a poco con este nuevo método con los delitos más sencillos, los que conocen o pueden conocer y que menos complicaciones de calificación jurídico penal les conllevan supone un método inicial muy adecuado. Para ello lo más adecuado será que los primeros hilos o cadenas de mensajes las inicie el profesor hasta que los estudiantes comiencen a tener confianza y se lancen por sí solos a buscar esas noticias o a ubicar cadenas de mensajes con el contenido de la asignatura.

Cierto es que Facebook o Twitter no nacieron con la intención de ser un recurso educativo, pero aprovecharlo como herramienta para la docencia y el aprendizaje de los estudiantes me parece una gran oportunidad para movernos a un terreno que nuestros estudiantes dominan a la perfección y que con ello encuentren una motivación extra para acercarse a nuestras asignaturas.

Si bien Twitter es un instrumento muy útil porque está lleno de noticias y contenidos útiles como ejemplos prácticos para el Derecho penal, no es menos cierto que otras redes sociales que permiten compartir contenidos presentan igualmente un mundo de posibilidades para las explicaciones docentes en el mundo universitario.

De esta forma la gran desconocida para la docencia del Derecho como puede ser Youtube contiene grandes herramientas para la docencia universitaria, puesto que son muchos o bien los divulgadores de contenido científico que tienen canales en ellas o bien porque se puede subir contenidos de forma muy rápida y fácil. Es tremendamente más ilustrativo y sencillo que un estudiante vea un documental, una docuserie o un video explicativo de una lección en apenas tres minutos que una larga explicación.

Lo mismo ocurre con Tiktok o Instagram, redes que definitivamente no surgieron para nada con la intención de compartir contenidos educativos o divulgativos con carácter científico pero que bien utilizados no suponen ningún hándicap para usarlos para este fin.

Las redes sociales resultar ser una pantalla al mundo exterior sin salir de casa, lo cual no es lo más adecuado porque además tienen grandes riesgos y en internet nadie es quien dice ser desde luego, pero en mi metodología educativo planteo a mis estudiantes esta realidad, pero con la intención de precisamente darle la vuelta y utilizarlas a nuestro beneficio.

Dentro de esta afirmación que puede levantar ampollas, la de que en internet nadie es quien dice ser, no dejo en ninguna ocasión de alertar a mis estudiantes de las numerosas formas de cibercriminalidad nuevas que existen y de las que se deben proteger a diario como usuarios de internet y las redes sociales. También acercar a los estudiantes a la criminalidad y la facilidad pasmosa de cometer delitos a través de redes sociales levanta interés en ellos y en la forma en la que aprenden.

Ante la posibilidad de utilización de todas estas herramientas, como son las redes sociales, no podemos más que alegrarnos por la facilidad práctica y visual que presentan para dar a conocer las figuras típicas de nuestro Código Penal, pero debemos tener muy claro que también suponen un riesgo y que iniciar a los estudiantes en estas prácticas divulgativas supone un sobreesfuerzo y un trabajo extra por parte del profesor pero gratificante porque de seguro los estudiantes agradecen sobremanera la labor docente.

Quizás esta primera forma de utilización de las redes sociales para la docencia universitaria sea adecuada, visual y práctica para los estudiantes y ellos mismos a través de tweet, noticias o videos consigan acercarse a los delitos que deben conocer para superar la asignatura. Pero todo esto cobra mayor protagonismo si lo que se propone como metodología pasa a un nivel quizás un poco superior y se les anima a que sean ellos mismos los que enseñen a través de esas redes sociales o divulguen contenido jurídico para sus compañeros o todo su círculo de amistades en redes sociales. Lo cual no es algo negativo, puesto que ante la falta o carencia de conocimientos jurídicos mínimos cualquier actividad promovida para facilitar la adquisición de esos conocimientos a la sociedad me parece muy positivo.

De esta forma, cada estudiante de la forma que considere más adecuada puede compartir sus propias ideas jurídicas sobre cualquier tema a través de sus redes sociales, pero lo que de verdad resulta interesante sin embargo es que, tras las explicaciones teóricas, debates en clases, lluvias de ideas, etc., los estudiantes puedan crear su propia opinión jurídica sobre un

tema y puedan exponerlo de una forma sencilla en sus redes sociales para ilustrar al resto de sus seguidores en redes.

Probablemente esto de modo altruista y voluntario a priori no vaya a salir de los estudiantes, pero quizás motivándolos con la idea de que cada video explicativo del contenido de una sentencia mediática, de un tema explicado en clase o cualquier cosa relacionado con la asignatura pueda suponer la suma de una nota a modo de práctica los anime a realizar y compartir dicho contenido.

Por ejemplo, si en lugar de únicamente subir fotos o contenidos lúdicos, un día a la semana pudieran crear un contenido divulgativo jurídico al cabo del cuatrimestre podrían tener unos siete u ocho videos sobre divulgación jurídica que pueden servir a sus compañeros a entender una lección o una sentencia que de cualquier otro modo y si no fuera por ese video cortito con palabras que entienden no llegarían a conocer nunca.

Es cierto que este contenido no puede estar siempre siendo revisado por el profesor, pero quizás dejar ciertas horas de las clases prácticas para proyectar sus propios videos o reels compartidos en sus redes sociales y que el profesor evalúe la calidad de los mismos como prácticas sea un gran avance y un logro para hacer de nuestro enemigo en el aula nuestro gran aliado.

Independientemente de las clases de Derecho penal, no cabe duda que esta iniciativa metodológica supone un enriquecimiento del uso de las redes sociales para nuestros estudiantes. Ante un grupo de grandes dimensiones en el que es difícil gestionar y mantener la atención de todos ellos en el mismo momento en el que les dices que el Derecho penal se puede aprender mediante videos cortos en sus redes sociales favoritas se abre ante ellos un abanico de posibilidades y de creatividad que puede ser muy positivo para el aprendizaje propio y del resto de la clase.

Muestra

Es innegable que poner en práctica estas técnicas o métodos requiere ciertos conocimientos por parte del docente de las redes sociales, pero la actividad colaborativa entre los estudiantes y el propio profesor también es importante y algo muy positivo en esta dinámica es que todos podemos aprender de todos.

En un inicio utilizar las redes sociales para buscar noticias de casos actuales es algo sencillo que en cierta forma hace que nuestros estudiantes estén al tanto de la actualidad, lo que es muy importante, y hay que ser conscientes que no abren un periódico para informarse de esa actualidad, pero sí que utilizan precisamente Twitter y las redes sociales para acceder a dicha información.

Por ejemplo, comenzar estas dinámicas con el simple hecho de buscar noticias acordes con el temario explicado es un buen inicio para adaptar la enseñanza a medios digitales. Esto

tiene además una parte positiva como es que a través de ejemplos los alumnos adquieren mucho mejor los conocimientos y si a eso se le une que esos ejemplos han sido seleccionados por ellos y buscados *ad hoc* para la clase serán más útiles y reconocidos.

Si bien es cierto que las dinámicas comenzaron como ejemplos para mantener a los alumnos informados de los problemas que ocurren en la sociedad y que lo máximo que esperaba de ellos eran que se crearan “hilos” en Twitter en los que fueran los propios estudiantes los que debatiesen sobre algún contenido relevante para el Derecho penal, el resultado ha sido aún mejor y he ido puliendo las dinámicas a medida que los estudiantes respondían de forma correcta e ilusionados con esta nueva forma de enseñar.

Por ello, de solamente utilizar Twitter pasamos a utilizar para nuestras explicaciones videos de Youtube con contenido divulgativo en Derecho y concretamente en Derecho penal o videos donde se explicasen en pocos minutos supuestos prácticos o noticias actuales de los casos criminales más llamativos. Esto no sólo supone adecuar nuestra docencia a los nuevos entornos digitales, sino que como esos casos son tan llamativos y actuales, presentarlos, conocerlos y analizarlos en clase mantiene a la clase completamente conectada a las explicaciones porque son casos de los que todo el mundo, no solo los estudiantes, luego hablan en casa o en la terraza de un bar. De esta forma los estudiantes, aun siendo un grupo muy numeroso tienen toda la atención puesta en la explicación y se muestran mucho más participativos que en otras ocasiones.

Pero sin lugar a dudas, lo más llamativo y que ha supuesto un mayor éxito en mis clases introduciendo estas dinámicas de usar las redes sociales para la explicación del Derecho penal en la enseñanza universitaria ha sido que los estudiantes hayan llegado a adaptar la metodología a las redes sociales que más usan para crear ellos mismos los contenidos divulgativos de la materia.

No es extraño observar como los más jóvenes usan redes sociales como Instagram o Tiktok, pero lo que sí es absolutamente extraño es que las usen para aprender.

Todo comenzó sin embargo con la presentación por mi parte de perfiles en redes sociales que tienen contenido divulgativo, que ellos vieran como a través de un perfil de Instagram podían entender ciertas cosas o incluso aprender otras fue una ventana a un mundo de posibilidades diferente a todo lo que conocían. Con videos de pocos segundos todos podemos obtener unos tips o consejos de casi cualquier tema. Es innegable la potencial fuente de información que supone una red social correctamente utilizada. El cambio climático, la economía, la nutrición, la educación o pedagogía, son temas entre otros muchos que sólo con buscarlos a través de un hashtag aparecen cientos de videos explicativos. Y les propuse que ¿por qué no el derecho?, y más concretamente el Derecho penal.

De esta forma, lo que comienza como una propuesta de juego supone que entre ellos mismos se sigan en redes sociales, lo que fortalece el trabajo en equipo y la comunicación entre los estudiantes y también los lazos de unión y amistad. Que posteriormente empiecen a compartir

contenido jurídico en sus redes y todos los conozcan a través de las redes y que finalmente y esto es lo más llamativo y el mayor logro de esta actividad, que preparen un tema, saquen las ideas claves y ellos mismos realizasen reels con las ideas básicas del temario con la música que más les gustase.

Es cierto que para editar este tipo de videos hay que tener algún tipo de conocimiento, pero sí que han sido varios los que se han lanzado a la aventura y han ayudado al resto de compañeros. No todos han realizado estas actividades así, otros han optado por hacer explicaciones cortas de ciertas partes del temario, otros sin embargo han colgado en sus redes sociales dibujos explicativos, etc.

Lo interesante no es que los estudiantes pudieran ver ese contenido divulgativo a través de las redes sociales del resto de sus compañeros, sino que además lo trajesen a clase y lo pudiéramos ver todos e incluso el profesor poder corregir lo que pueda contener algún fallo.

Tras estas dinámicas, en las que es cierto que no todos los estudiantes han participado activamente, pero sí un gran número de ellos, todos han reconocido que la memoria visual y la facilidad de verlos cada vez que quisieran dejando ese contenido en destacados ha sido de gran utilidad para adquirir los conocimientos más básicos de la materia y que a la hora de estudiarlos más en profundidad ha resultado mucho más sencillo.

Por ejemplo, explicar en un reels las circunstancias cualificadoras del delito de asesinato parece mucho más fácil que solamente tirando de memoria pura; y además de ponerle el texto detallando las mismas al video, si de fondo suena una canción de moda, el cerebro de todos los estudiantes asocia esa lección a esa canción y automáticamente la posibilidad de tener presente los conceptos de forma visual es más que real.

De hecho, lo más simpático ha sido escucharlos a la salida del examen decir “nos ha preguntado lo de la canción...”. Sea como fuere, si eso les supone crecer en el aprendizaje y recordarlo en el examen y que haya sido útil para que pudieran estudiarlo me parece una gran herramienta para utilizar.

También es cierto que aplicar estas técnicas, aunque suponga un esfuerzo para el docente son altamente gratificantes cuando se observa el resultado que deja en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al inicio de comenzar con estas actividades en grupos numerosos nada hacía pensar en lo que acabaría siendo esa tarea, puesto que lo inicié como un proyecto que debía pivotar en la colaboración, la cooperación y la comunicación para restar protagonismo a la clase magistral y que los estudiantes se involucraran más, pero al final este proyecto ha terminado siendo una gran solución para afrontar la docencia en grupos numerosos.

Desde luego, no es una tarea difícil que los estudiantes encuentren diariamente noticias, tweets o incluso mensajes en WhatsApp que pudieran relacionarlos con los delitos que cada semana deben aprender. Todo esto para ellos es divertido y se puede entender que se lleguen a esforzar por traer al aula noticias mucho más desconocidas o más interesantes cada día. Pero lo que para nada podía imaginar cuando comencé con estas herramientas era lo realmente interesante que podrían llegar a ser y que los estudiantes se llegasen a involucrar tanto como para editar videos y hacer de sus propias redes sociales, redes con contenido divulgativo útiles para ellos, sus compañeros y la sociedad en general.

También resulta muy interesante en la propuesta que presento es que los estudiantes conociendo mucho mejor las posibilidades de las redes sociales llegan a poder entender el mal uso que a veces se les da y la cantidad de delitos que se pueden ver diariamente en las redes sociales o que incluso ellos mismos pueden llegar a cometer. Desde esta perspectiva, en la que todos tenemos un teléfono móvil con internet en el bolsillo y podemos ser sujetos activos o pasivos de multitud de delitos, las críticas o halagos a la política criminal del legislador penal se hace mucho más interesante y sobre todo mucho más participativa por parte de los estudiantes.

Otro aspecto interesante en este pequeño proyecto de innovación docente ha pasado por acercarlos a través de las redes sociales a los delitos de odio en internet, puesto que en mi opinión este tipo penal tiene muchas más sombras que luces y hacerle ver esto a los estudiantes es una tarea complicada que ha devenido en algo entretenido, dinámico y muy educativo a través de ese primer análisis y recopilación de información que han hecho ellos mismos desde sus propias redes sociales. Por supuesto la explicación teórica es siempre importante y, además, cada día a través de nuestras propias cuentas en redes sociales hemos podido crear publicaciones con lo más relevante de la clase, conclusiones o incluso cadenas de mensajes que a través de determinados hashtags se va uniendo a otros mensajes de usuarios de redes incluso externos al aula. Lo que supone que sea mucho más fácil enseñar y para ellos aprender.

Pero sin lugar a dudas, la creación de contenido audiovisual divulgativo por parte de los estudiantes ha supuesto la actividad más motivadora y llamativa para ellos y todo un privilegio para mí como docente verlos tan involucrados y con tantas ganas de aprender.

Aunque era algo casi obvio ver que el sistema funcionaba la verdad es que siempre para constatar mejor la eficacia de las innovaciones que aplico paso a mis alumnos una batería de preguntas al inicio de la secuencia de las actividades programadas y al finalizar las mismas. Y, afortunadamente, el resultado ha sido muy satisfactorio y ellos mismos han agradecido la labor pedagógica tan intensa que hemos realizado entre todos, y por supuesto, esto es lo mejor, que haya sido un trabajo colaborativo.

Un resultado también muy positivo ha sido que los estudiantes han reconocido tras las secuencias de actividades haber llegado a una conclusión, y es que todo lo que se publica o se comparte en internet, por ofensivo que sea, carente de empatía, desabrido, o que pueda molestar, no implica que sea delito aunque haya muchísima alarma social con según que

mensajes; también que de las redes sociales se pueden sacar grandes cosas y que a su vez mal utilizadas pueden ser objeto a través del cual se puede cometer muchos delitos.

Como ellos han llegado a estas conclusiones desde una perspectiva crítica tras estudiar la asignatura y han observado como cooperando entre todos podemos hacer de las redes sociales un lugar mucho más seguro han podido asegurar que el esfuerzo ha merecido la pena y les ha resultado muy útil esta forma de aprender.

Lo cierto es que en el grupo que he aplicado esta innovación y herramientas metodológicas los resultados han sido tremendamente positivos, puesto que el porcentaje de aprobados ha sido mucho más alto que en otros grupos y no solamente con notas bajas sino con notas muy altas. Además de que reconocen haber disfrutado mucho mientras estudiaban la asignatura.

CONCLUSIONES

No se puede negar que la docencia en el ámbito universitario de un tiempo a esta parte es compleja por las aulas tan masificadas que podemos encontrar. Mantener a los estudiantes conectados sin que se distraigan es un reto para el docente universitario cuando todos los estudiantes tienen en su mesa portátiles, tabletas electrónicas y móviles.

No podemos volver la cara a la realidad social y a que el entorno digital es el medio donde mejor se manejan los más jóvenes y que las redes sociales para ellos no son sólo un entretenimiento, sino que pueden aportarles mucha información a la que acceder de una forma mucho más cómoda, divertida y útil.

Enseñar a un grupo de grandes dimensiones siempre es un reto, pero lo que a priori puede parecer una idea sencilla como es utilizar Twitter en clase como fuente de información, ha desembocado en la creación de verdadero contenido divulgativo útil para los estudiantes y la sociedad en general.

Vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación nos bombardean con miles de noticias que a veces son veraces y otras veces tienen una gran carga de interés detrás que la sociedad en general desconoce, porque desconoce la realidad del Derecho y mucho más del Derecho penal, por lo que acercar este mismo a la sociedad a través de contenido divulgativo me ha parecido un resultado asombroso y maravilloso, aunque tenga la trascendencia limitada que puede tener obviamente. Pero con el simple hecho que ese contenido haya sido útil para los estudiantes y haya aportado ciertos conocimientos a todos sus amigos en redes ya es un gran logro que entre todos hemos conseguido.

La tarea al principio no fue fácil de aplicar y prácticamente empezó siendo algo “obligado” como parte de las clases prácticas, pero poco a poco fueron los propios estudiantes los que siguieron avanzando en el uso de herramientas hasta llegar a la gran actividad en la que se ha

convertido.

Cuando un estudiante se divierte con lo que estudia, está satisfecho con lo aprendido y le encuentra una utilidad no solamente para superar sus estudios sino para aplicarlo a la vida práctica y enriquecer su conocimiento y sus propias relaciones con los demás se nota y se convierten en fuentes inagotables de originalidad y creatividad porque tienen instrumentos maravillosos que se los hacen posible además de un gran interés por aprender más y más.

Aunque cualquier técnica de innovación supone una preparación y un trabajo extra para el profesorado se devuelve recompensando en los resultados que obtienen nuestros estudiantes, el compromiso de ellos con la asignatura y la gratitud tan inmensa que manifiestan por haberles ayudado en su crecimiento personal y profesional. Lo que considero que es el mayor logro y recompensa que puede tener el docente universitario.

BIBLIOGRAFÍA

BAIN, K., (2007), Lo que hacen los mejores profesores universitarios, PUV, passim.

CABERO-ALMENARA, J., (2014), "Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios", *Comunicar*. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>

GARCÍA MAYO, M., (2021), "Las nuevas tecnologías: un recurso -no solo- para la docencia online", En *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, (pp. 51-70), Colex.

PORLÁN, R., (2017), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Morata, passim.

DOCENCIA Y EVALUACIÓN EN GRUPOS DE GRANDES DIMENSIONES EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO (UMA)

Juan José Hinojosa Torralvo
Catedrático de Derecho Financiero y Tributario. Universidad de Málaga
ORCID: 0000-0002-2956-5465
e-mail: jjhinojosa@uma.es

Carlos David Aguilar Segado
Profesor de Derecho Financiero y Tributario. Universidad de Málaga.
ORCID: 0000-0002-2744-4459
e-mail: d.aguilar@uma.es

RESUMEN

Relatamos la experiencia vivida en grupos de grandes dimensiones en el Curso 2020/2021 en el sistema dual (virtual-presencial) en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. Para llevarlas a cabo, hemos usado una serie de herramientas virtuales con resultados altamente satisfactorios, tanto en la asignatura Derecho Financiero y Tributario II como en Procedimientos Tributarios.

Palabras clave: grupos, grandes, dimensiones, derecho, financiero, tributario, Universidad, Málaga.

TEACHING AND EVALUATION IN BIG GROUPS IN FINANCIAL AND TAX LAW (UMA)

ABSTRACT

We report on the experience of large groups in the 2020/2021 academic year in the dual system (virtual-face-to-face) at the Faculty of Law of the University of Malaga. To carry them out, we have used a series of virtual tools with highly satisfactory results, both in the subject Financial and Tax Law II and in Tax Procedures.

Keywords: groups, large, dimensions, financial, tax, law, University, Malaga.

INTRODUCCIÓN

Tanto el Catedrático Juan José Hinojosa Torralvo como el Profesor Carlos David Aguilar Segado, hemos impartido en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario II y Procedimientos Tributarios del Curso 2020/2021 en el sistema dual (virtual-presencial) en grupos de grandes dimensiones. Para llevarlas a cabo, hemos usado una serie de herramientas virtuales como han sido: Campus Virtual (Moodle), BlackBoard Collaborate (Seminario Virtual "C"), MS Teams y Google Meet.

METODOLOGÍA

1. Derecho Financiero y Tributario II.

En el primer cuatrimestre del curso 2020/2021, impartimos en Grado en Derecho con 144 alumnos divididos en dos grupos: El comienzo fue semipresencial con finalización virtual debido a la pandemia del COVID-19. En esta asignatura se usaron las siguientes herramientas en el Campus

Virtual: tareas, con prácticas evaluables; y propusimos el uso de la “Wiki” como desarrollo de conceptos (Aguilar Segado, C.D., Hinojosa Torralvo, J.J., 2021.a). Asimismo, se realizaron los exámenes online teórico-prácticos, en las modalidades tipo test y ensayo. También, se habilitaron foros de resolución de dudas y tutorías colectivas. Para conocer la retroalimentación del alumnado en todo momento, se realizaron encuestas. El resultado que obtuvimos fue de un elevado porcentaje de aprobados en la evaluación continua. Por último, en la encuesta de satisfacción docente el resultado del profesorado fue de excelente.

En el segundo cuatrimestre del mismo curso, impartimos en Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho en un grupo de 79 alumnos. Aquí ocurrió, al contrario, ya que el comienzo fue virtual con finalización semipresencial. Se realizó el mismo funcionamiento que el anterior cuatrimestre. Las diferencias fueron la reducción del tiempo de clase tras la vuelta a la “semipresencialidad” en una hora y media por semana. Por último, usamos la Acción Sectorial 731 de empleabilidad de la Universidad de Málaga en la que invitamos a ponentes de las Agencias Tributarias estatal (AEAT) y autonómica (ATA) para que los alumnos tuviesen conocimiento de salidas en las profesiones tributarias. El resultado que obtuvimos fue también de un elevado porcentaje aprobados en la evaluación continua (Aguilar Segado, C.D., Hinojosa Torralvo, J.J., 2021.b).

2. Procedimientos Tributarios, un grupo de 103 alumnos (Segundo cuatrimestre, Grado en Derecho).

En el segundo cuatrimestre del mismo curso, en Grado en Derecho, impartimos la asignatura optativa denominada Procedimientos Tributarios. La modalidad fue íntegramente online. Las clases fueron teórico-prácticas con casos prácticos reales. Se procuró que en cada clase participaran los alumnos en la resolución de prácticas y análisis de sentencias, siempre con cámara y micrófono. Se realizó una prueba de evaluación previa a la evaluación final, la cual fue eliminatoria de materia. La evolución del alumnado en la evaluación continua fue altamente satisfactoria, ya que el resultado que obtuvimos fue también de un elevado porcentaje de aprobados en la evaluación continua.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los pros fueron los siguientes: evitamos desplazamientos innecesarios y ahorramos tiempo en la virtualidad; realizamos tutorías online con flexibilidad horaria; e invitamos a ponentes de modo online.

Las contras fueron las siguientes: observamos una ausencia de la participación del alumnado en clase; tuvimos problemas puntuales con plataformas online; riesgos de protección de datos y de copiarse durante las pruebas de evaluación (Hinojosa Torralvo, J.J., Aguilar Segado, C.D, 2022.a).

CONCLUSIONES

Destacamos las siguientes propuestas futuras tomando como base nuestra experiencia:

1. Desarrollar juegos de rol. Por ejemplo, con una simulación de casos prácticos reales.
2. Desarrollar un caso práctico en conjunto con los alumnos, desde el inicio hasta el final.

Como conclusiones podemos destacar:

1. Hemos realizado la inserción del cine en nuestras asignaturas con resultados altamente satisfactorios (Aguilar Segado, C.D., 2021.a.b)
2. Hemos usado la “Wiki” para que los alumnos desarrollen conceptos teóricos.
3. Entendemos que la consolidación del modelo dual sólo debe ser para determinados ámbitos que favorezcan la innovación docente en grupos grandes, puesto que apostamos plenamente por la presencialidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Segado, C.D., Hinojosa Torralvo, J.J. (2021.a): “El uso de la Wiki en la asignatura de Sistemas Tributarios”. *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento*. 15-20 de noviembre de 2021 / coord. por María del Carmen Pérez Fuentes; María del Mar Molero Jurado (comp.), África Martos Martínez (comp.), Ana Belén Barragán Martín (comp.), María del Mar Simón Márquez (comp.), José Jesús Gázquez Linares (comp.), Vol. 3, 2021 (Póster), ISBN 9788409354931, pág. 122.

Aguilar Segado, C.D. (2021.a): “Enseñar la igualdad frente a privilegios y fraudes fiscales: Experiencias desde el cine”. *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente* / coord. por María del Mar Molero Jurado, África Martos Martínez, Ana Belén Barragán Martín, José Jesús Gázquez Linares, María del Carmen Pérez Fuentes, María del Mar Simón Márquez, 2021, ISBN 978-84-1122-005-7, págs. 869-876.

Aguilar Segado, C.D., Hinojosa Torralvo, J.J. (2021.b): “La asignatura sistemas tributarios de la UMA: modalidad dual (presencial-virtual)”. *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento*. 15-20 de noviembre de 2021 / coord. por María del Carmen Pérez Fuentes; María del Mar Molero Jurado (comp.), África Martos Martínez (comp.), Ana Belén Barragán Martín (comp.), María del Mar Simón Márquez (comp.), José Jesús Gázquez Linares (comp.), Vol. 2, 2021 (Comunicaciones), ISBN 9788409354931, pág. 99.

Aguilar Segado, C.D. (2021.b): “La enseñanza de la justicia tributaria a través del cine: capacidad e

igualdad frente a fraudes y privilegios”. *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento*. 15-20 de noviembre de 2021 / coord. por María del Carmen Pérez Fuentes; María del Mar Molero Jurado (comp.), África Martos Martínez (comp.), Ana Belén Barragán Martín (comp.), María del Mar Simón Márquez (comp.), Vol. 1, 2021 (Ponencias), ISBN 9788409354931, pág. 71.

Hinojosa Torralvo, J.J., Aguilar Segado C.D. (2022.a): “Modalidad dual para la enseñanza de competencias propias de Derecho Financiero y Procedimientos Tributarios: experiencia en la Universidad de Málaga”. *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales* / Carlos María López Espadafor (dir.), 2022, ISBN 978-84-1122-260-0, págs. 147-153.

LA TÉCNICA DE JIGSAW COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPIO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN GRUPOS DE GRANDES DIMENSIONES

Raquel Poquet Catalá
Profesora asociada. Universidad de Valencia
ORCID 0000-0001-9606-8832
raquel.poquet@uv.esl

RESUMEN

En este trabajo se realiza un análisis de la técnica de Jigsaw o Puzzle de Aronson o también denominado Rompecabezas, como técnica propia del aprendizaje cooperativo. Esta metodología se basa en el trabajo en equipo donde, además de fomentar la motivación del alumnado, se trata de potenciar sus habilidades sociales y personales, sin olvidar el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos curriculares. Esta técnica es una buena metodología para los grupos de grandes dimensiones, pues al trabajar en equipo y con una interdependencia activa entre los miembros, se facilita la aplicación práctica de los conocimientos teóricos tal y como demanda el Espacio Europeo de Educación Superior. La técnica de Jigsaw se aplicó en la asignatura de Intervención Administrativa en las Relaciones Laborales del segundo curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, siendo el resultado totalmente satisfactorio. Para ello, se aplicó un supuesto de hecho basado en un accidente de trabajo con incumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales.

Palabras clave: Jigsaw, Rompecabezas, aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, Puzzle de Aronson.

THE JIGSAW TECHNIQUE AS A TEACHING-LEARNING METHOD OF COOPERATIVE LEARNING IN LARGE GROUPS

ABSTRACT

In this work it is carried out an analysis of the Jigsaw technique or Aronson's Puzzle or also called Puzzle as a technique of cooperative learning. This methodology is based on teamwork where, in addition to encouraging student motivation, it is about enhancing their social and personal skills, without forgetting the learning and application of curricular knowledge. This technique is a good methodology for large groups, because by working as a team and with active interdependence between members, the practical application of theoretical knowledge is facilitated, as required by the European Higher Education Area. The Jigsaw technique was applied in the subject of Administrative Intervention in Labor Relations of the second year of the Degree in Labor Relations and Human Resources, and the result was totally satisfactory. To do this, it was applied a factual assumption based on an accident at work with non-compliance with the occupational risk prevention regulations..

Keywords: Jigsaw, Puzzle, cooperative learning, teamwork, Aronson Puzzle.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior chocan con la realidad de las aulas universitarias españolas, aulas que cuentan con alrededor de 50 alumnas y alumnos. Ello se traduce en dificultades para el profesorado a la hora de poner en práctica las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que estos nuevos planes de estudio universitarios requieren.

Como es sabido, el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza, de tal forma que la clásica metodología de enseñanza-aprendizaje que se sustenta sobre las clases magistrales, y en la comunicación unidireccional del profesorado, exige una adaptación al actual contexto social, económico y cultural.

Pero, como se ha indicado, el profesorado se enfrenta a la masificación de las aulas que le impide, muchas veces, llevar a cabo una auténtica aplicación práctica.

Sin embargo, en esta encrucijada, el aprendizaje cooperativo es una nueva metodología que permite llevar a cabo una aplicación práctica de los contenidos, al mismo tiempo que salvar el obstáculo de las clases de grandes grupos. Esta metodología parte del aprendizaje significativo y constructivista, donde el alumnado se involucra de forma activa, dejando de limitarse a escuchar, para pasar a desarrollar habilidades cognitivas, de capacidad crítica y reflexión jurídica.

Esta experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de Intervención Administrativa en las Relaciones Laborales del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, asignatura que se imparte en el segundo curso.

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta experiencia de innovación metodológica son los siguientes:

- Potenciar el desarrollo integral del alumnado, mediante la adquisición de diversas habilidades y conocimientos tanto teóricos como prácticos.
- Promover la motivación del alumnado, así como el interés en la asignatura.
- Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en equipo, donde cada miembro tiene un rol y aplica los conocimientos y procedimientos para llevar a cabo las actividades y retos planteados.
- Mejorar la inteligencia emocional, las soft skills o habilidades del aprendizaje cooperativo, la creatividad, la capacidad de reflexión crítica, el liderazgo, la negociación y el proceso de toma de decisiones.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Configuración del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene una larga historia que se remonta a los primeros siglos, aunque su

aparición como tal se halla en el S. XVIII cuando las escuelas fueron abiertas para la enseñanza en grupo (Yassin, Razak, Maasum, 2018).

La metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo no tiene una única conceptualización, ya que existe mucha doctrina científica al respecto. Según señala Johnson y Johnson (1991) esta metodología consiste en el uso instructivo de pequeños grupos para que el alumnado trabaje de forma conjunta aprovechando al máximo el aprendizaje propio y entre sí. Parte de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje que, aplicadas por equipos de trabajo formados por alumnado diverso y heterogéneo, donde cada uno tiene un rol determinado, se consigue comprender y entender una materia (Kagan, 1994). Se conforma por un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas académicas, donde el alumnado coopera, realiza actividades y proyectos de forma colaborativa, ayudándose mutuamente en actividades docentes (Melero y Fernández, 1995). Por consiguiente, cada miembro del equipo debe coadyuvar a los demás compañeros del equipo para que aprendan, además de aprender él, y con ello se consigue una fuerte unión del equipo (Balckom, 1992).

El término “cooperativo”, asociado a “cooperativismo” (Méndez, 2018) se refiere a un movimiento social que intenta que las personas se pueden organizar mediante sociedades denominadas “cooperativas” con el fin de conjugar y alcanzar unos objetivos comunes. En los últimos tiempos, gracias a la creación de sociedades de este tipo ha ido ganando una importancia creciente.

De esta forma, el aprendizaje cooperativo constituye una forma de entender el aprendizaje, ya que afecta a todos y cada uno de sus elementos, y que se basa en la formación de grupos heterogéneos e híbridos en todos los aspectos, tales como habilidades, capacidades, nivel, sexo, etc., de forma que dentro del equipo se lleva a cabo una actividad de colaboración y cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los elementos.

De esta forma, cabe partir del concepto de que el aprendizaje cooperativo no se basa solo en colocar las mesas del alumnado de forma diferente a las clásicas clases magistrales, sino que debe irse más allá. Como señala Kagan

el designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin papeles a desempeñar es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del niño/a, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo mientras que otros contribuyen con muy poco o nada (1994: 4, 5).

Las características definidoras de la metodología de aprendizaje cooperativo son los siguientes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). En primer lugar, la interdependencia positiva, lo cual significa que el alumnado sabe y es conocedor de que no puede conseguir el objetivo si el resto de compañeros y compañeras no lo alcanzan. Es decir, el objetivo grupal de extender el aprendizaje de todos los miembros del equipo comporta que los demás han de esforzarse y deben alcanzar unos resultados que van más allá del individual de cada miembro. Ello requiere de una confianza y ayuda

recíproca entre los miembros del equipo. Los miembros del equipo tiene claros y cuáles son los objetivos del equipo, cuales son, aprender y ayudarse a aprender.

En segundo lugar, la interacción estimuladora, pues el alumnado debe llevar a cabo una actividad de forma colaborativa donde cada uno facilita y camina hacia el triunfo de los demás, y se comparten las herramientas y recursos, cooperando y ayudándose mutuamente, y congratulándose entre todos. Con ello, los diferentes equipos se convierten en un refuerzo educativo y en un sistema de respaldo individual para cada alumno o alumna. De hecho, determinadas actividades cognoscentes e interpersonales sólo pueden llevarse a cabo y materializarse cuando cada miembro promueve el aprendizaje de los otros.

En tercer lugar, la responsabilidad individual y grupal, de tal forma que el equipo es responsable de conseguir los objetivos y, además, cada miembro asume la responsabilidad de desempeñar y consumir la actividad o parte de la actividad correspondiente. Por tanto, el equipo es consciente de cuáles son los objetivos que tiene que conseguir y debe poder evaluar tanto el avance llevado a cabo en la consecución de dichos objetivos, así como también los esfuerzos particulares de cada uno. La responsabilidad individual aparece en el momento en que se analiza el cometido de cada miembro y los resultados de la valoración son comunicados al equipo y a cada miembro para determinar quién requiere de más apoyo o ayuda.

En cuarto lugar, las habilidades cooperativas, de tal modo que los miembros del equipo aprenden y adquieren determinados modos de relación interpersonal con la expectativa de que las utilicen para regularizar su trabajo y conseguir sus fines. Los miembros han de conocer cómo ejercitar la dirección, han de saber cómo tomar decisiones, así como también crear un ambiente de amistad y confianza, comunicarse y tratar y negociar los conflictos. Es muy importante el trabajo en equipo y las habilidades sociales y de inteligencia emocional.

En quinto lugar, la evaluación grupal o el autoanálisis del grupo, en el sentido de que los diferentes equipos evalúan cómo están alcanzando sus objetivos y cómo están trabajando juntos para garantizar una mejora en su aprendizaje y su trabajo en equipo. El grupo debe determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones sobre qué conductas conservar o modificar.

Equipos de trabajo y rol del profesorado

Por lo que se refiere a la configuración y formación de los equipos de trabajo ha de partirse del principio fundamental de su heterogeneidad. Los grupos han de ser diversos, en el sentido de que han de estar formados por la mayor diversidad posible de componentes, evitando así que sean equipos homogéneos. Para poder disfrutar y conseguir las prerrogativas propias de la interacción cooperativa, es necesario que el alumnado trabaje en grupos heterogéneos en todos los aspectos señalados anteriormente, desde el sexo, cultura, nivel de rendimiento académico, motivación, interés, liderazgo, habilidades comunicativas, o habilidades de trabajo en equipo, entre otras.

Un elemento fundamental es la determinación del rol que tiene cada miembro del equipo de trabajo. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por tanto, qué está obligado a realizar. La asignación de roles es muy relevante para confirmar que el resto de compañeros y compañeras llevan a cabo la actividad sin deslices.

Por lo que se refiere al rol del profesorado, el aspecto fundamental es modificar su tradicional papel o rol y avanzar hacia esta metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Ello significa, pues, que el profesorado ya no se basa en su rol tradicional de enseñanza basada en la comunicación unidireccional y de traslación de conocimientos, sino que lo transforma en un papel de mentor o consejero y de espectador del trabajo del equipo.

El profesorado debe partir de los ambientes y climas de interacción propios de cada persona, respetando la actividad constructiva del alumnado. Por tanto, no es aplicable el principio de “todo o nada”, sino que “la realidad del aula es mucho más compleja y sería un error contemplar la interacción entre el alumnado y los alumnos como una escenificación de un guión con un reparto de roles establecido de antemano” (Coll y Solé, 1990: 331).

El profesorado, como miembro de la clase y con el papel y función de crear un ambiente educativo cooperativo, ha de ejercer y llevar a cabo un rol de mentor, coordinador y guía en el proceso de formación, promoviendo el trabajo de los equipos de trabajo. Sus funciones se centran en las siguientes. Por un lado, en la fase de planificación, debe diseñar los objetivos de formación, escogiendo los elementos y materias que considera que se requieren para poder alcanzarlos; examinar los contenidos; configurar la secuencia de aprendizaje; y estructurar las tareas de aprendizaje seleccionando la metodología cooperativa más adecuada. En segundo lugar, en la fase de desarrollo del proceso formativo, debe examinar y evaluar el equipo estableciendo el eje y punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje; iniciar las diversas técnicas y estrategias de aprendizaje que se requieren para conseguir los objetivos; configurar vías de comunicación y promover el intercambio y ofrecer información suficiente sobre la materia. Por último, en la fase de evaluación, deberá controlar el logro de los objetivos y el diseño del propio proceso.

Técnica de “Jigsaw”

La técnica de Jigsaw, o también denominada Puzzle de Aronson, se sintetiza en que el profesorado diseña y expone un supuesto práctico integral y los miembros del equipo base se especializan en solucionar una porción del conjunto, parte que es básica y fundamental. La clave se halla en dividir el grupo de la clase en equipos de trabajo y donde, además, cada miembro se responsabiliza de un fragmento de la tarea, esto es, en una pieza del puzzle, convirtiéndose en experto de dicha parte.

Concretamente, esta técnica de cooperación, también denominada del “rompecabezas”, fue utilizada por primera vez por Aronson (1971), como respuesta a unos problemas raciales que surgieron en un aula donde convivían grupos de jóvenes blancos, afroamericanos e hispanos. Aronson propuso esta técnica que consistía en dividir al alumnado en pequeños grupos de trabajo diversificados.

La aplicación de esta técnica se basa en que el alumnado se reúne en los equipos base, planteándose un problema o proyecto de trabajo al equipo. Dentro de cada grupo se divide el proyecto en tantas partes como miembros del equipo, de tal modo que cada miembro tiene una tarea a resolver, tarea que resulta crucial para poder ofrecer una solución al proyecto global. Cada miembro prepara “su” parte a partir de la información facilitada por el docente o la que ha podido buscar. A continuación, cada miembro del grupo se reúne con los miembros de los demás grupos que tienen ese tema a estudiar, formando así lo que se denominan los “grupos de expertos”, donde intercambian la información, profundizan en los elementos clave, construyen mapas conceptuales, clarifican las dudas... En esta fase se potencia la profundización en el proceso de autoaprendizaje, así como en la estructuración y sistematización de la información encontrada. El objetivo final es tanto aprender con detalle la tarea asignada, como también planificar y estructurar como transmitírselo al resto de miembros de su equipo base.

Cuando ya han terminado su parte de la tarea, cada miembro vuelve a su equipo base donde presenta el informe de su trabajo. Esta fase es fundamental, porque cada miembro debe explicar al resto de compañeros del equipo, la investigación que ha realizado, debiendo explicarlo de forma que todos lo comprendan perfectamente. Como se observa, en esta fase tan crucial, cada miembro es estudiante y, a su vez, actúa como transmisor de conocimientos, esto es, como profesorado. Y, además, ponen en práctica sus habilidades comunicativas, constituyendo pues, otra forma de mejorar dicha capacidad. En este momento se desarrolla el aprendizaje entre iguales, pues cada alumnado debe desarrollar las habilidades necesarias para explicar su tema, extraer las conclusiones más importantes y poder ofrecer una respuesta a las dudas de sus compañeros (Mondéjar, Vargas, Meseguer, 2007). A su vez, cada miembro recibe información del resto de temas, lo que supone la necesidad de desarrollar la capacidad de escucha activa y de estructuración de la información.

De esta forma, se pone en común la tarea de cada miembro y se prepara el informe global y final. Al final se debe conseguir que cada miembro del equipo base conozca todo el producto, toda la materia. Finalmente, se expone el producto final al resto de la clase y se procede a la evaluación.

Con esta técnica se consigue que el alumnado realice actividades de investigación, de tal forma que deben buscar información para posteriormente analizarla, evaluarla, sistematizarla y catalogarla. Asimismo, el alumnado ha de utilizar un método diseñado, donde deben colaborar con el resto de compañeros y compañeras, ya que sus logros, van a depender, en cierta forma, del resto de miembros. El alumnado debe estar motivado tanto intrínsecamente como extrínsecamente.

Esta técnica conlleva múltiples beneficios que van más allá de las habilidades cognitivas (tales como la comprensión, creatividad o resolución de problemas). De esta forma, se desarrollan habilidades metacognitivas permitiendo que el alumnado pueda controlar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y también habilidades afectivas como el respeto o la solidaridad entre compañeros. Asimismo, también incide en la dimensión social promoviendo el desarrollo de habilidades sociales para poder interactuar y relacionarse con los demás.

Con esta técnica se satisfacen los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, la interdependencia positiva, en el sentido de que los diversos miembros del equipo han participar e involucrarse para poder alcanzar el logro de la actividad, ya que ningún miembro del equipo cuenta con la información ni con el tiempo necesario para culminar positivamente la actividad de forma individual. En segundo lugar, la exigibilidad individual, ya que cada miembro ha de justificar y explicar su nivel de aprendizaje, en base a los objetivos configurados y determinados, de tal forma que debe explicar al resto del equipo todo aquello que ha adquirido y aprendido. En tercer lugar, las actividades se realizan en clase, por lo que se puede interactuar con el profesorado. En cuarto lugar, el alumnado pone en práctica las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. Por último, se lleva a cabo una reflexión sobre el trabajo realizado, de tal forma que con la autoevaluación el alumnado reflexiona sobre lo aprendido, sobre los puntos fuertes y débiles de la metodología y sobre posibles estrategias de mejora.

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA A LA ASIGNATURA DE INTERVENCIÓN ADMINISTRATIVA EN LAS RELACIONES LABORALES

Presentación

Como se ha indicado, se aplicó el aprendizaje cooperativo, concretamente, la técnica de Jigsaw o Puzzle de Aronson, al alumnado de segundo curso del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la asignatura de Intervención administrativa en las relaciones laborales. Se trata de un grupo de grandes dimensiones, pues el número de alumnas y alumnos es de 45.

Con carácter previo se habían expuesto los conceptos teóricos básicos correspondientes de la materia, presentándose esta actividad como una actividad práctica, y, además, que ayudara a afianzar y profundizar en dicho aspecto.

Para llevar a cabo la actividad, se dividió la clase en grupos de cinco miembros, formándose un total de 9 grupos. Cada miembro tenía su correspondiente rol y asignada una tarea. Estos roles eran los siguientes. En primer lugar, el secretario que es quien se encarga de registrar las actividades llevadas a cabo, organizar los recursos y materiales, reflexionar críticamente y plantear preguntas para verificar y confirmar que las propuestas son consistentes. En segundo lugar, el portavoz, cuyo rol es mediar entre el equipo y el docente, extraer el trabajo realizado y comunicarlo al profesorado y conseguir materiales y recursos. En tercer lugar, el coordinador, cuyo rol es intentar crear ideas y favorecer la participación de todos los miembros del equipo. En cuarto lugar, el controlador, el cual tiene como función analizar, evaluar y guiar el trabajo de manera grupal, así como también de repartir y asignar las diferentes tareas, verificar el cumplimiento de los plazos y vigilar los turnos de palabra. Y, por último, el crítico que se encarga de realizar una valoración y análisis del funcionamiento del grupo de trabajo, así como del asesoramiento con otros compañeros de otros grupos de fuera de clase y estudiar las interacciones entre los miembros del grupo.

La actividad que se preparó para esta técnica se basaba en un accidente de trabajo en el que la

empresa había incumplido las medidas de prevención y protección y, a consecuencia de ello, existe también una actuación de la Inspección de Trabajo, todo ello basado en varias sentencias. De esta forma, el alumnado tenía que enfrentarse a un supuesto real.

Fases

En la aplicación de esta experiencia metodológica se siguieron las siguientes fases.

En primer lugar, se conformaron los equipos base, equipos formados por cinco miembros, miembros que, como ya se ha dicho, eran heterogéneos. Asimismo, se definió el rol que tenía cada miembro, propio del aprendizaje cooperativo (coordinador, portavoz, moderador, supervisor y secretario).

En segundo lugar, se planteó la actividad que, como se ha indicado, se basaba en un supuesto de intervención de la Inspección de Trabajo en un accidente de trabajo. Se definieron los objetivos que se pretendían conseguir y los criterios de evaluación, así como las diferentes tareas en que estaba dividida. En este momento también se les guio en la forma en que podrían resolver el problema, debiéndose centrar en la legislación aplicable, la búsqueda de sentencias y la posición de la doctrina.

En tercer lugar, los equipos de trabajo procedieron al reparto de las diversas tareas, asignándose una a cada miembro. En este momento, cada miembro lleva a cabo un primer estudio de la materia que debe investigar, y una vez que ya ha finalizado el tiempo estimado para la preparación individual del documento, se procede a la "reunión de expertos". En este momento todos los alumnos y alumnas de los diferentes grupos con el mismo número o tema a analizar se reúnen para debatir y comentar su tema -que es el mismo-.

En cuarto lugar, tras la finalización de la investigación, cada miembro regresa a su grupo base, donde explica al resto de compañeros y compañeras el resultado de su investigación. Para ello, es fundamental que siempre sigan el mismo orden, empezando por los hechos o datos fácticos, la legislación aplicable, la doctrina jurisprudencial y judicial aplicable, la posición de la doctrina científica, y la relación existente entre ellos que lleva a la conclusión final. En este momento es crucial que cada miembro sepa transmitir al resto de sus compañeros su investigación de forma que sea inteligible, ya que al final, todos los miembros deben haber adquirido todos los conocimientos, habilidades y capacidades del conjunto global del problema. En esta etapa el alumnado debe poner en práctica su capacidad de hablar en público y exposición oral.

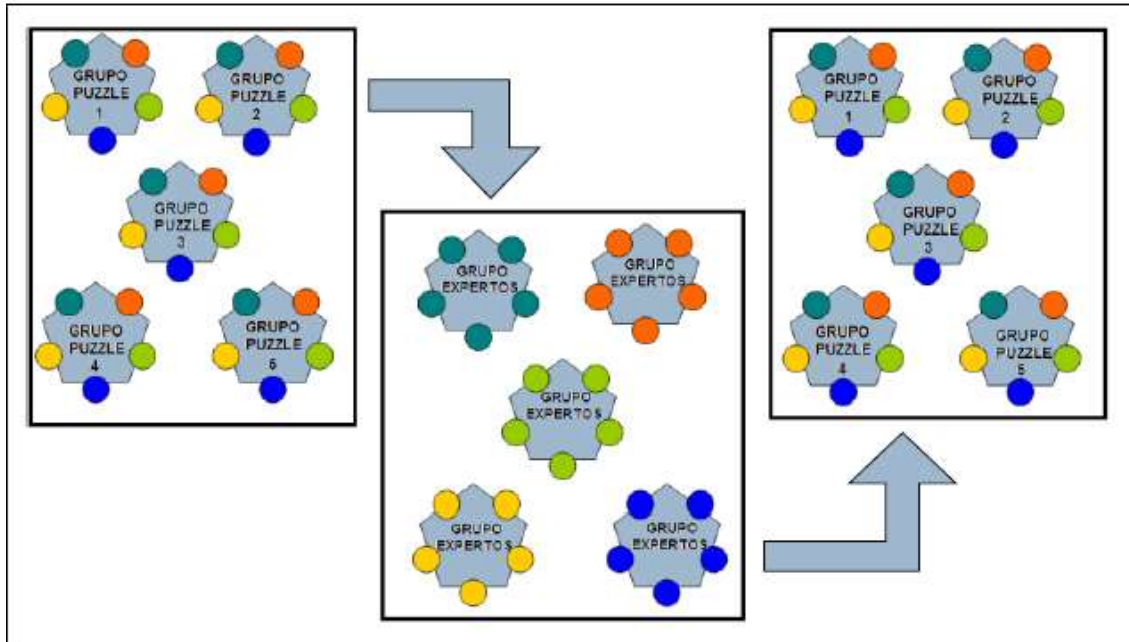
Por último, una vez puestas en común las investigaciones de cada miembro y elaborado el supuesto final, cada grupo expone al resto de la clase su propuesta. En este momento, se vuelve a poner en práctica la habilidad oral, debiéndose tener en cuenta que, para ello, deberán utilizarse términos jurídicos propios de la rama del Derecho del Trabajo, exponiendo ordenadamente la solución.

Una vez finalizado ello, el profesorado procederá a la evaluación del producto final de cada equipo base, atendiendo tanto al producto presentado, a la exposición oral, así como a la actitud e intervención llevada a cabo por cada miembro a lo largo del desarrollo del caso o problema

planteado. Para ello se utiliza una rúbrica.

Figura 1

Representación gráfica del Puzzle de Aronson



Fuente: Guijarro, Babilon, Fernández-Diego, 2014

Para llevar a cabo la evaluación debe tenerse en cuenta que, por un lado, se realiza una evaluación del aprendizaje individual y/o grupal, así como también, por otro lado, una coevaluación. En relación con la evaluación del aprendizaje individual y/o grupal se lleva a cabo a través de todo el proceso de aplicación de la técnica, y con la presentación del producto final. Por lo que se refiere a la coevaluación o evaluación entre los iguales, debe partirse de que el alumnado ha estado trabajando de forma conjunta durante un periodo de tiempo para lograr el resultado exigido por el profesorado. Por tanto, es el alumnado quien tiene una información privilegiada sobre lo que ha ocurrido dentro del grupo, debiéndose valorar pues el desarrollo de habilidades sociales y competencias para enfrentarse al mundo profesional. Además, no debe olvidarse que el docente ha estado observando durante todo el tiempo el trabajo a los diferentes miembros del equipo.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados, estos han sido muy positivos, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Para ello, se ha valorado el trabajo realizado por el alumnado y expuesto al resto de la clase, así como también una encuesta de satisfacción.

Los resultados son muy satisfactorios, ya que únicamente un 4 % no consiguió aprobar la actividad,

mientras que un 7% sí la superó y un 78 % obtuvo una calificación de notable e, incluso, un 11 % una calificación de excelente.

Figura 2

Porcentajes de la evaluación del trabajo final realizado por los equipos



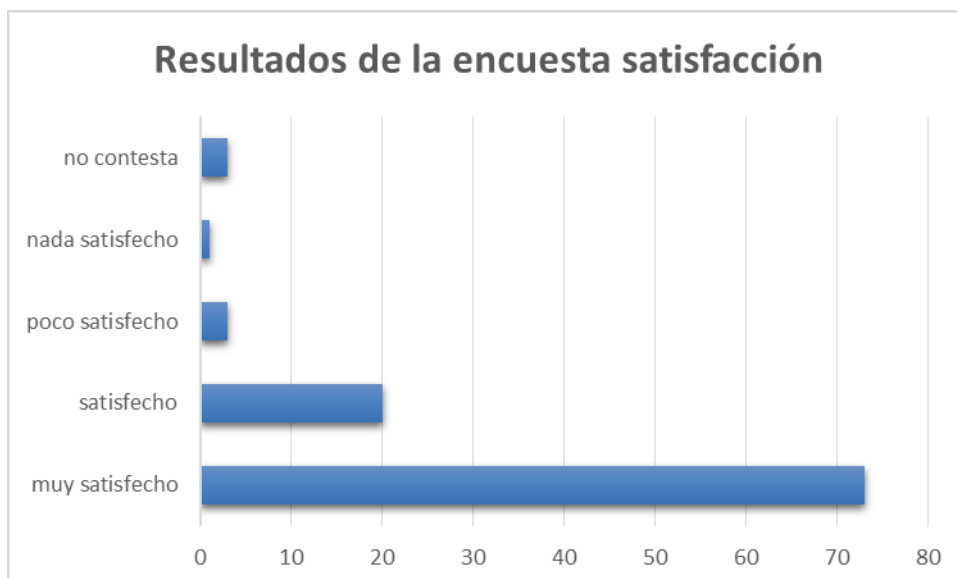
Fuente: elaboración propia

Para realizar esta evaluación se ha tenido en cuenta tanto el producto final del grupo como también las diferentes capacidades adquiridas a lo largo del trabajo en equipo, esto es, la capacidad de trabajo en equipo, de resolución de conflictos, de razonamiento o de comunicación oral.

En cuanto a los resultados de la encuesta de satisfacción son también muy positivos, pues el 72 % manifiesta que está muy satisfecho con la actividad realizada, así como con la aplicación del método de aprendizaje cooperativo, y un 20 % se muestra que se encuentra satisfecho. Sólo un 3 % indica que está poco satisfecho, un 1 % nada satisfecho y un 4 % no contesta.

Figura 3

Encuesta de satisfacción



Fuente: elaboración propia

La encuesta de satisfacción aplicada es la siguiente:

Tabla 1

Encuesta de satisfacción

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El caso práctico planteado es apropiado.					
La puntuación del caso práctico sobre el valor de la evaluación continua es correcta.					
El trabajo realizado con el caso práctico ha facilitado la consolidación y comprensión de la aplicación de las instituciones y figuras jurídicas del Derecho del Trabajo.					
El caso práctico planteado ha mejorado y fomentado la habilidad de trabajo en grupo y el trabajo cooperativo.					

El caso práctico ha fomentado la habilidad de comunicación, especialmente, la oral.

El caso práctico ha optimizado la capacidad crítica y reflexiva.

El caso práctico ha promovido la habilidad de argumentación jurídica.

Todas las personas que forman parte del grupo de trabajo han asumido su rol.

Todas las personas que forman parte del grupo de trabajo han realizado su trabajo correspondiente.

Todas las personas que forman parte del grupo de trabajo han sido partícipes activas de todas las actividades llevadas a cabo durante el caso práctico.

Todas las personas que forman parte del grupo han respetado a los demás miembros del equipo.

Fuente: propia

CONCLUSIONES

La asignatura de Intervención Administrativa en las Relaciones Laborales es bastante compleja y ardua por los diferentes temas que trata, además de resultar bastante abstracta y árida si no se trabaja conjuntamente con actividades más prácticas y reales.

Por ello, para el alumnado supone una materia nada fácil. Sin embargo, la metodología de aprendizaje cooperativo genera una mayor motivación en el alumnado potenciando así también una actitud positiva. Además, con la aplicación de la técnica de Rompecabezas o Jigsaw se consigue un análisis y consolidación de conocimientos sobre la materia. Asimismo, con esta técnica se promueve la mejora y adquisición de las destrezas sociales y personales, habilidades que son imprescindibles en el mercado laboral. A través de esta técnica de enseñanza-aprendizaje se fomenta la habilidad de

trabajo en equipo, la negociación, la resolución de conflictos, la comunicación y escucha activa y el trato con las personas. Se ha conseguido que aquel alumnado que no suele intervenir en el gran grupo-clase, por su timidez, ha participado en estos equipos, donde además han sido escuchados, lo cual redundará positivamente en su inteligencia emocional.

No cabe duda de que a través de esta metodología se logra separarse de la clásica clase magistral basada en la comunicación únicamente unidireccional, y que olvida el feedback del alumnado. Ello conlleva, además, que se origina una mayor aproximación entre profesorado y alumnado, pues se cambia el papel o la función del profesorado, que pasa a ser un mentor y un orientador.

Además, con ello se consigue fomentar y afianzar las habilidades y capacidades investigadoras, ya que con el caso práctico el alumnado ha puesto en práctica la habilidad propia de los juristas, esto es, la capacidad de indagación y análisis de la doctrina jurídica y legal, para posteriormente elaborar una argumentación jurídica. En resumen, con el trabajo planteado, el alumnado ha tenido que analizar, sintetizar, resumir y reflexionar en torno a las instituciones jurídicas del caso práctico.

En definitiva, esta experiencia metodológica ha resultado totalmente satisfactoria, por lo que será implementada en el próximo curso a los diferentes grupos-clase. Así queda demostrado con los resultados de la encuesta de satisfacción, pues esta técnica ha demostrado ser una técnica para lograr una mayor consolidación y significatividad del aprendizaje, además de constituir una herramienta factible y adecuada para los grupos de grandes dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, R.; Torres, C. (2007). Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. *Educación médica superior*, (21) 2.
- Balckom, S. (1992). *Cooperative learning*, Washington.
- Camp, G (1996). Problem-Based learning: A paradigm shift or a passing fad? *Medical Education Online*, (1) 1.
- Chickering, A.W.; Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (1), 3-7.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Madrid: Alianza.
- Durán, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de pedagogía* (298), 73-75.
- García, R.; Traver, J.A.; Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. CCS.
- González, N.; García, M. R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes.

Revista Iberoamericana de Educación, 42 (6), 1-13.

Guijarro, E.; Babiloni, E.; Fernández-Diego, M., (2014) Aplicación del Puzzle de Aronson para trabajar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes. *Innodoct*.

Johnson, D.; Johnson, J.; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, D. W.; Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition: theory and research*. LEA.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano.

Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Méndez, D., (2018). *Economía simple.net*. Disponible en <https://www.economiasimple.net/glosario/cooperativismo>

Mondéjar, J.; Vargas, M.; Meseguer, M.L. (2007). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística. Documentos de Trabajo. *Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, (2), 1-18.

Monereo, C.; Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.

Yassin, A.A.; Razak, N.A.; Maasum, T.N. (2018). Cooperative Learning: General and Theoretical Background. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5 (8) 642-654.

LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO COMO ALIADO EN LA DINAMIZACIÓN DOCENTE DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Esther Rando Burgos
Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Málaga
<https://orcid.org/0000-0003-4832-3610>
erando@uma.esl

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto analizar la importancia que la motivación del alumnado puede tener en los estudios universitarios y, en particular, su interés como elemento de dinamización docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en grupos de grandes dimensiones. El desarrollo que la motivación en el ámbito de la educación ha tenido en las últimas décadas y, en particular, en el ámbito universitario, un enorme desarrollo, instituyéndose en una adecuada herramienta por la que, como docentes, parece debemos apostar de manera decidida. Con esta finalidad, se plantea el análisis de su posible interés, los resultados que se pueden obtener con su aplicación, los resultados negativos que puede ayudar a mitigar o reducir y, en particular, algunas aproximaciones a herramientas y recursos que posibiliten su imbricación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: motivación, dinamización, enseñanzas universitarias, dinamización docente, grupos de grandes dimensiones.

THE MOTIVATION OF STUDENTS AS ALLIES IN THE TEACHING DYNAMIZATION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the importance that student motivation can have in university studies and, in particular, its interest as an element of teacher dynamization in the teaching-learning process, in large groups. The development that motivation in the field of education has had in recent decades and, in particular, in the university field, an enormous development, becoming an adequate tool for which, as teachers, it seems that we must bet decisively. To this end, an analysis of its possible interest is proposed, the results that can be obtained with its application, the negative results that can help reduce or reduce and, in particular, some approaches to tools and resources that enable its interweaving in the teaching-learning process.

Keywords: motivation, dynamization, university education, teaching dynamization, large groups.

INTRODUCCIÓN

La motivación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje es un gran aliado con resultados muy positivos. Junto a ello, el desafío que, en sí mismo, supone la docencia universitaria en grupos grandes precisa de herramientas y metodologías alternativas a las tradicionales que posibiliten alcanzar las competencias en el alumnado ya que, si las mismas se hacen cada vez más necesarias, esta necesidad se intensifica cuando nos encontramos ante los denominados grupos grandes. En las asignaturas que se imparten en el Grado en Derecho, la presencia de grupos

grandes no es infrecuente por lo que los docentes venimos ya trabajando con diferentes metodologías orientadas a obtener un adecuado aprendizaje del alumnado sin que ello suponga para el mismo una limitación o algún tipo merma.

Es en este binomio motivación-dinamización docente de grupos de grandes dimensiones en las que se centra esta comunicación. La motivación en sí misma parece adecuada entenderla como consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje por los numerosos beneficios que en el mismo tiene. Sin embargo, en escenarios como el indicado, se hace, si cabe, más necesaria.

En este sentido, existen diferentes herramientas que pueden favorecer la motivación del alumnado hacia el objetivo perseguido. Partiendo del fomento del propio dinamismo en las clases, tanto en las lecciones magistrales como prácticas, fomentando la participación, planteando temáticas de interés para el alumnado o recurriendo a los tradicionales ejemplos como complemento necesario de la lección magistral, pero tratando de que los mismos se centren en cuestiones reales, de actualidad y focalizadas en temáticas que centren su interés. Junto a ello, que forma parte del día a día, cada vez contamos con más recursos dirigidos a alcanzar el objetivo señalado: la motivación de nuestros estudiantes. De algunos de ellos nos ocuparemos, siquiera de manera sucinta, en la presente comunicación, con la clara convicción de que un estudiante motivado tendrá mayor implicación en el estudio de la asignatura, se enfrentará a la misma con una actitud positiva y proactiva, prestará mayor y mejor atención al proceso de aprendizaje y obtendrá unos mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Con carácter general, señalar los beneficios de un estudiantado motivado no supone ninguna novedad. Con carácter general, se parte de la idea de que como docentes tenemos un papel fundamental en el rol a desempeñar en el empleo de metodologías tendentes a generar el interés del alumnado y a motivarles a aprender, implicándoles de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndoles co-protagonistas del mismos y tratando de fomentar su implicación activa.

Existen múltiples concepciones sobre qué ha de entenderse por motivación, en general, y motivación en el ámbito docente, en particular. Ya en la década de los cincuenta Maslow se refería a la misma como “la motivación es contante, inacabable, fluctuante y compleja y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo” (Maslow, 1954). Aunque se está ante un concepto en continua evolución, en los noventa surgen concepciones como las planteadas por Pardo Merino y Alonso Tapia (1990) que la interpretan como aquella con la que “nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que incluyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción”. Por su parte, para Abarca (1995) la motivación es un proceso motivacional, constituido por necesidades, intereses y motivos, es, a su vez, una construcción que toma sus ingredientes y contenidos de los procesos de interacción de un sujeto con su medio. Incluso, entiende la autora, que la motivación es un fenómeno integrado por varios componentes, que aparecen y desaparecen de acuerdo con unas determinadas

circunstancias por los fenómenos sociales, cultural y económicos, por lo que requiere un tratamiento particular en cada uno de los sujetos.

Llevado al ámbito académico, la motivación resulta una tarea que ha de adaptarse al entorno en el que tiene lugar, caracterizado por la disparidad, y cuya incidencia se intensifica en el caso que nos ocupa: cuando nos encontramos ante grupos grandes de estudiantes. En este sentido, coincidimos con Polanco Hernández (2005) cuando destaca que "... definitivamente, la interacción de factores hace que la motivación en contextos académicos resulte una tarea sumamente compleja, ya que cada uno de estos factores cumple una función específica". La propia autora, citando a Campanario, señala como en el ámbito educativo "Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas" (Campanario, 2003).

En este contexto, Polanco Hernández sigue a Alonso Tapia (1991) quien realiza una interesante clasificación en torno a las metas que persiguen los alumnos, siguiendo varias categorías que no son completamente excluyentes. Distingue de esta forma, entre:

- Metas relacionadas con la tarea: La motivación por alcanzar una meta hace que el individuo sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a llegar a conclusiones antes que otros estudiantes. El logro se produce cuando el estudiante toma conciencia de que la tarea ha sido superado y que ha logrado una mejora en una de las áreas que le interesa.

Y en este sentido, podemos señalar que, en los estudios universitarios, la comprensión y el entendimiento desde una perspectiva de la aplicación práctica que la materia objeto de estudio tendrá una utilidad en su desarrollo profesional, que los conocimientos que adquiere son aplicables a situaciones a las que habrá de enfrentarse, pueden instituirse en un acicate para incrementar la motivación del alumnado.

- Metas relacionadas con el "ego": En la relación del estudiante con otros, se tiene percepciones del mundo que se forman, desde la historia personal de cada uno de los individuos, el sentirse superior al otro o, bien, demostrarles a los demás sus capacidades y destrezas propias, lo que permite lograr una reconciliación con el "ego" y la satisfacción personal de éxito.

Desarrollar técnicas dirigidas a la competitividad, en sentido positivo, del alumnado, mediante debates en clase sobre la materia objeto de estudio, la resolución de casos prácticos o la exposición por ellos mismos de casos o situaciones similares, se entienden un aliado importante para alcanzar estas metas relacionadas con el "ego".

- Metas relacionadas con la valoración social: cuando el individuo se enfrenta a una sociedad, se desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación, en los diferentes ámbitos, desde el familiar, al académico, tanto de profesores como de compañeros. Como señala, la experiencia de evitar el rechazo es un elemento de motivación

en el nivel de grupo.

En coherencia con lo anterior, será preciso que como docentes tengamos que “reinventarnos”, empatizando con el alumnado y tratando de aplicar herramientas que favorezcan esta valoración personal, siendo la misma percibida tanto por el alumnado como por los compañeros.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: Inicialmente relacionado con el acceso a una posición social, un estatus económico, también este factor puede alcanzarse mediante otras posibilidades como recompensas externas, tales como becas, premios, certificados, etc.

En este sentido, la recompensa en los entornos universitarios puede venir dada por la propia evaluación complementaria a modo de “positivos” como reconocimiento a determinados logros, participación, implicación, etc.

En síntesis, la motivación del alumnado en los estudios universitarios se entiende un aliado que incrementa notablemente su implicación con los estudios, pero también mejora sus rendimientos, e incluso la actitud frente a los estudios en general.

Por su parte, también tiene otras ventajas que parece adecuado tener presentes, un estudiante motivado tendrá bastante menor probabilidad de abandonar sus estudios. Un estudio reciente de la Fundación BBVA (2019) ponía de relieve como “Un 33% de los alumnos no finaliza el grado que inició y un 21% abandona sin terminar estudios universitarios”, entre las causas que el estudio pone de manifiesto como determinantes del abandono de estudios universitarios, junto a otros, señala el bajo rendimiento académico de los estudiantes, por falta de capacidad esfuerzo o motivación. También refleja como las tasas de abandono de los grados y estudios universitarios presentan diferencias relevantes por universidades, de esta forma, según recoge, en las universidades a distancia (no presenciales), el abandono es muy elevado “62,1% de los alumnos abandona los grados en los que se matricula y más de la mitad de los matriculados (51,5%) no finaliza ningún tipo de estudios universitarios”, en dichos datos el documento recoge, entre otros, la dificultad de los estudiantes de estas universidades de mantener la motivación y organizar de manera más autónoma su formación.

Sin duda, otro acicate más para apostar de manera decidida por implementar metodologías y técnicas que favorezcan y propicien la motivación en nuestros estudiantes, una cuestión que puede devenir en clave para el éxito de los mismos.

MOTIVANDO AL ALUMNADO: ALGUNAS PROPUESTAS Y RECURSOS DOCENTES

Es preciso partir de una idea inicial: la motivación es un proceso constante y que requiere del empeño continuo del profesorado a lo largo de los estudios universitarios y desde las diferentes asignaturas. No es una cuestión ceñida a una u otra titulación, a los estudios de grado o posgrado, la motivación es transversal y puede proporcionar, adecuadamente aplicada, tasas de éxito muy

similares en diferentes escenarios.

Ahora bien, en grupos de grandes dimensiones requiere, sin duda, un esfuerzo y compromiso mayor si cabe por parte del profesorado. Parece obvio que no es lo mismo motivar a un grupo con una veintena estudiantes que a un grupo que ronda el centenar. De igual forma, si bien en los grupos de grandes dimensiones la motivación requiere de ese esfuerzo adicional señalado, en los tiempos de docencia virtual que recientemente hemos vivido, se convierte en todo un reto.

No por ello debemos decaer en nuestro empeño de motivar al alumnado. Nos referimos a continuación a dos propuestas que pueden resultar de utilidad. La primera, basada en su imbricación en las propias clases, en el día a día de la enseñanza, tratando de enfatizar en la importancia de una adecuada adquisición de conocimientos, apostando por recursos que favorezcan su implicación con la asignatura (el empleo de casos reales, de actualidad o con alta repercusión informativa, suele dar muy buenos resultados). Pero junto a ello, cada vez más se desarrollan metodologías docentes complementarias cuyo objetivo viene dado por la motivación del estudiante.

Es el caso del desarrollo del pensamiento crítico mediante sesiones prácticas en las que se plantee un caso práctico a resolver por el alumnado y en el que se planteen roles diversos, en este caso las asignaturas de Derecho nos ofrecen grandes oportunidades para ello pues, en síntesis, se trata de llevar a las aulas lo que más tarde formará parte de su ejercicio profesional cuando en su día a día se enfrenten a posturas jurídicamente enfrentadas. La simulación de “juicios” en clases, dividiendo para ellos los grupos de grandes dimensiones en grupos más pequeños (en torno a 20 alumnos) puede ser una estrategia adecuada para su desarrollo.

Otro recurso que pueden tener utilidad son los podcasts educativos. Con ellos, en cierta medida nos “trasladamos” al empleo de recursos frecuentes por el alumnado lo que de entrada le atraerá. Además, posibilita en breves “píldoras” exponer las cuestiones o líneas esenciales de la correspondiente lección. Una alternativa de este recurso es que sean los propios estudiantes los que, a partir de una temática seleccionada por el docente, a colación de la lección que se venga estudiando, realicen sus propios podcasts. Dividir las diferentes lecciones en distintas temáticas y asignar a los estudiantes, bien de manera individual o por grupos de 4-5 estudiantes, la realización del correspondiente podcast que más tarde será puesto a disposición de todos los compañeros en el campus virtual (previa valoración por el docente), también se entiende que puede ser una metodología complementaria que favorezca metas relacionadas con el “ego” o con la “valoración social”, tratando de motivarles mediante la competitividad entre ellos mismos.

El empleo de noticias aparecidas en los medios de comunicación para la realización de casos prácticos en clase, también suele ofrecer muy buenos resultados, en la medida en que se trata de temas que, al menos, “le suenan”, favoreciendo su interés por conocer cómo podría resolverse.

También, el coaching educativo, aunque de más reciente aplicación, puede resultar una herramienta docente orientada a fomentar y reforzar la motivación del alumnado, favoreciendo su capacidad de

liderazgo, ayudando a una efectiva adquisición de competencias a través de esta metodología docente complementaria¹.

En definitiva, nos encontramos ante un reto como docentes, máxime en entornos como el analizados, con grupos de grandes dimensiones. Sin embargo, se entiende que la motivación, adecuadamente aplicada y desde sus diferentes perspectivas (algunas citadas en el presente trabajo), puede ser un valioso elemento dinamizador en la docencia. Como docentes, estamos obligados a emplear todos aquellos recursos que dinamicen las clases y favorezcan la motivación, la implicación y la adecuada asimilación de las competencias y objetivos.

CONCLUSIONES

La motivación debe ser constante a lo largo de sus estudios universitarios, desde el ingreso del alumnado en nuestras Universidades, manteniéndose durante toda su etapa universitaria. Se entiende un importante aliado para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, además, es una herramienta de gran utilidad con la meta del presente eje temático del Congreso: coadyuvar a dinamizar grupos de grandes dimensiones, aunque conscientes de la mayor implicación que ello requiere por parte de los docentes.

Como se indicaba, no solo es un proceso continuado durante los estudios universitarios, y transversal a las diferentes titulaciones, estudios y asignaturas, que en consecuencia implica grandes esfuerzos docentes, incluso la “reinvención” continuada del mismo, con la meta puesta en su logro. Sin embargo, se entiende fundamental, entre otros, por los motivos señalados, la falta de motivación puede tener unas nefastas consecuencias en el alumnado: el fracaso del alumnado, incluso el abandono de sus estudios.

En este sentido, contamos con un buen número de recursos que pueden ayudar en el reto de imbricar una efectiva y adecuada motivación en las aulas, lo que sin duda facilitará su consecución.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, S., (2003). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: UNED (Universidad Estatal a Distancia).
- Alonso, J. (1991). *Motivar y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, D.L.
- Campanario, J. M. (2003). “¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias?”. *Universidad de Alcalá*.
- Fundación BBVA (2019). “Un 33% de los alumnos no finaliza el grado que inició y un 21% abandona sin terminar estudios universitarios”. *Departamento de Comunicación y Relaciones Institucionales BBVA*. Disponible <https://www.fbbva.es/wp->

¹ Sobre el coaching educativo, nos hemos referido en Rando (2021).

content/uploads/2019/04/NdP_Uranking_2019.pdf

Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Nueva York: Harper&Row.

Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Polanco, A. (2005). "La motivación en los estudiantes universitarios". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-13, Universidad de Costa Rica.

Rando, E. (2021). "El empleo del coaching educativo en enseñanzas de posgrado de disciplinas jurídicas". *VI Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC, EDUNOVATIC 2021*

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LOS GRUPOS GRANDES DEL GRADO EN DERECHO

Marina Rojo Gallego-Burín
Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Málaga
ORCID 0000-0001-7923-2469
mgallegoburin@uma.es

RESUMEN

Un punto de inflexión en la historia de las Universidades europeas fue el año 2010 con el Plan Bolonia, cuando se estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que constituyó una completa modificación del sistema universitario hasta ese momento vigente. El objetivo primigenio del Plan Bolonia era modernizar, regenerar y acrecentar la calidad de la docencia universitaria. De tal modo, que con nuevas metodologías, el discente fuera capaz de adquirir, fomentar e incrementar habilidades y destrezas. Es decir, ser un profesional con las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo laboral. Sin embargo, el Plan Bolonia ha chocado con la realidad de numerosas aulas universitarias, en las que existen grandes grupos de estudiantes. Esto exige a los docentes, con la pretensión de velar por la calidad en la docencia universitaria, desarrollar nuevas herramientas, principalmente fundamentadas en la tecnología, que posibiliten alcanzar los objetivos de Bolonia. En este trabajo planteamos la herramienta de elaborar un libro interactivo entre todos los alumnos del grupo, para el estudio posterior de la asignatura. Su fundamento era el trabajo colaborativo entre todos los componentes de la clase (150 alumnos). Pues la dificultad de plantear prácticas en grupos tan numerosos es el trabajo tan arduo que supone para el profesor si realmente su misión es ofrecer una enseñanza personalizada.

Palabras clave: Universidad, grupos grandes, herramientas, tecnología, trabajo colaborativo.

COLLABORATIVE WORK AS A TEACHING TOOL FOR LARGE GROUPS IN LAW DEGREE COURSES

ABSTRACT

A turning point in the history of European Universities was the year 2010 with the Bologna Plan when the European Higher Education Area (EHEA) was established, which constituted a complete modification of the university system until then in force. The original objective of the Bologna Plan was to modernize, regenerate and increase the quality of university teaching. In such a way that, with new methodologies, the student would be able to acquire, promote and increase skills and abilities. To be a professional with the necessary competences to develop in the working world. However, the Bologna Plan has clashed with the reality of many university classrooms, where there are large groups of students. This requires teachers, in order to ensure the quality of university teaching, to develop new tools, mainly based on technology, that make it possible to achieve the Bologna objectives. In this work we proposed the tool of elaborating an interactive book among all the students of the group, for the subsequent study of the subject. Its basis was the collaborative work among all the components of the class (150 students). The difficulty of planning practices in such large groups is the arduous work involved for the teacher if his mission is really to offer a personalized teaching.

Keywords: University, large groups, tools, technology, collaborative work.

INTRODUCCIÓN

El 19 de junio del año 1999, los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia, emitieron una Declaración conjunta en la que se aseveraba que:

“La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (Declaración de Bolonia).

Dicha declaración que firmaron 29 ministros de Europa supuso el comienzo del proceso que se dirigía hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

Respecto a la implantación en España del EEES, el Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece que:

“En un proceso de tanta trascendencia para el sistema universitario español resulta decisivo no sólo compartir los objetivos finales, sino también aunar los esfuerzos de todos los responsables educativos para su consecución. El reto que comporta su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior en modo alguno debe limitarse a meros cambios normativos pues el objetivo al que estos se encaminan no es otro que aprovechar el impulso de esa integración para reforzar los niveles de calidad y competitividad internacional de nuestras enseñanzas universitarias adecuándolas eficazmente a las exigencias de la formación superior de la sociedad contemporánea. Los beneficiarios más directos de las reformas que se proponen serán los propios estudiantes para quienes comportarán ventajas significativas en su formación, movilidad e integración laboral.

En fin, el espacio educativo europeo es un objetivo que debe ser construido entre todos los estados y en el que las universidades españolas deben desempeñar un papel activo. Una construcción que no se orienta a diseñar un perfil homogéneo, sino a armonizar los sistemas educativos respetando la diversidad de culturas nacionales y la autonomía universitaria”. (Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

De este texto se deducen cuáles son los objetivos que el estado español se imponía. Asimismo, a lo largo de los últimos años se han ido desarrollando normativamente esos propósitos y las Universidades españolas han destinado sus recursos económicos y humanos para dar cumplimiento de modo íntegro.

LOS GRUPOS GRANDES EN LA UNIVERSIDAD Y EL PLAN BOLONIA

Lo cierto es que referirnos a los grupos grandes de las aulas universitarias españolas no es una problemática nueva. Podemos remontarnos al primer proyecto de Ley de Autonomía Universitaria (LAU) que se redactó en la transición política, en cuyo preámbulo, de 30 de diciembre de 1978, se aseveraba que “La Universidad española acusa una crisis profunda y atraviesa por notorias dificultades” y se asevera que “se necesita una renovación de nuestra vida universitaria”.

Asimismo, se afirma que “ante el aumento espectacular del alumnado, la incorporación progresiva de las mujeres a las aulas universitarias y la integración de nuevas ramas de estudios, escuelas y centros, no se ha producido el adecuado respaldo de medios financieros ni de dotación de personal estable”. Es decir, referirnos a los grupos grandes en las aulas universitarias es aludir a un viejo problema. En numerosas ocasiones dichas consideraciones casi cuarenta años más tarde son válidas para describir nuestra realidad.

E incluso podría decirse que la situación actual es de una gravedad mayor que en aquel entonces, pues el Plan Bolonia exige la reducción de la cantidad de estudiantes por aula.

Y es que a pesar de que el Espacio Europeo de Educación Superior tendría que haber supuesto la conversión de las aulas universitarias en pequeños espacios, en las que el profesorado impartiera sus clases ante unos 40 o 50 alumnos y alumnas como máximo, ello no se cumple siempre. De tal modo, que podría decirse que se ha reformulado la definición de masificación universitaria y podría entenderse que esta tiene lugar cuando existe un número superior de estudiante a la mencionada cifra. Pero bien, ¿esto se respeta?, ¿en todos los grupos hay en torno a 50 estudiantes? en la mayoría de los casos, curso tras curso, los docentes comprobamos como no se cumple.

Es necesario poner énfasis en el laudable propósito del Plan Bolonia de que el docente tuviera una relación cercana y, en cierto modo, personalizada con sus alumnos, al tiempo que se favorecería la creación de un ambiente de reflexión, discusión, debate... en las clases. Bien es cierto, que las clases más pequeñas crean un clima en la que los estudiantes se sienten más cómodos y pueden sentirse con una mayor confianza tanto en relación a su profesorado como con el resto de compañeros. Y más teniendo en consideración que tras la pandemia del Covid 19, se aprecia en ocasiones que a los estudiantes les cuesta relacionarse y expresarse en público. Por lo que los alumnos sólo van a ser capaces de superar esas dificultades si le creamos el ambiente más propicio para ello. A lo que hay que añadir que en grupos de entre 40 o 50 alumnos las posibilidades se acrecientan, se pueden plantear tanto prácticas individuales en las que la gran mayoría pueda participar, como debates, actividades en grupos reducidos....

Esto es el resultado de que se ha erigido la idea de que la calidad de la enseñanza es mayor cuanto más reducido es el grupo de estudiantes, aunque ello puede ser también en cierto modo cuestionable, pues anteriormente, en los cuantiosos grupos ¿no había calidad de la enseñanza? En la dilatada historia de la Universidad española en todas las ramas del saber ha habido eminentes

docentes, desde Francisco Suárez, Miguel de Unamuno, Andrés Manjón, Margarita Salas... la lista es innumerable. Pero lo cierto es que respecto de esos prestigiosos catedráticos nadie se ha cuestionado si impartía clase a grupo más o menos grandes, utilizaba herramientas, metodologías o herramientas didácticas, si realizaba más o menos prácticas... sino que han pasado a la historia por su profundo conocimiento sobre su ciencia y su dominio a la hora impartir las lecciones.

Pero si nos atenemos a lo estipulado por el Espacio Europeo de Educación Superior, uno de los graves problemas a los que se ha enfrentado Bolonia para su implantación es la masificación de las aulas universitarias.

Esto exige a los docentes, con la pretensión de velar por la calidad en la docencia universitaria, desarrollar nuevas herramientas, principalmente fundamentadas en la tecnología.

CREACIÓN DE UN LIBRO INTERACTIVO EN JAMBOARD

La asignatura de Historia del Derecho es una asignatura de contenido teórico-práctico que se imparte en el primer curso del Grado en Derecho, la cual cuenta con 6 créditos ECTS. Esta era una asignatura que en los planes de estudios antiguos, de licenciatura, tenía una duración anual. Ahora ha pasado a ser una asignatura semestral. Es cierto que los temarios se han adaptado, pero es incuestionable que el profesorado de Historia del Derecho se enfrenta a la problemática de como impartir esta materia. Adviértase que nos referimos a una materia que comprende 17 temas de contenido diverso. Veámoslo:

<p>Lección 1. EL CONCEPTO Y EL CONTENIDO DE LA HISTORIA DEL DERECHO</p> <p>1. Concepto y naturaleza jurídica de la Historia del Derecho como disciplina científica. 2. Objeto de la Historia del Derecho. 3. La función de la Historia del Derecho en la formación del jurista.</p>
<p>Lección 2. SISTEMA DE FUENTES VISIGODAS Y MEDIEVALES</p> <p>1. Concepto de fuente. Clases. 2. Fuentes visigodas: El Liber Iudiciorum. 3. Concepto y naturaleza de los fueros. 4. La recepción del Derecho común. 5. Fuentes medievales castellanas: Las Siete Partidas. 6. El Ordenamiento de Alcalá de 1348. 7. Fuentes del Derecho marítimo: El Libro del Consulado de Mar.</p>
<p>Lección 3. SISTEMA DE FUENTES DE LA ESPAÑA MODERNA</p> <p>1. Leyes de Toro de 1505. 2. Nueva Recopilación. 3. Decretos de Nueva Planta. 4. Novísima Recopilación.</p>
<p>Lección 4. HISTORIA DEL CONSTITUCIONALISMO ESPAÑOL DEL SIGLO XIX</p> <p>1. El Estatuto de Bayona de 1808 y La Constitución de 1812. 2. El Estatuto Real de 1834 y las Constituciones de 1837 y 1845. 3. La Constitución de 1869. 4. El Proyecto de Constitución de una República Federal de 1873. 5. La Constitución de 1876.</p>
<p>Lección 5. HISTORIA DEL CONSTITUCIONALISMO ESPAÑOL Y LEYES FUNDAMENTALES DEL SIGLO XX</p> <p>1. Anteproyecto constitucional de julio de 1929. 2. La Constitución de 1931. 3. Leyes Fundamentales</p>

de la Dictadura franquista.
Lección 6. HISTORIA DE LA CODIFICACIÓN ESPAÑOLA. 1. Codificación civil. 2. Codificación penal. 3. Codificación mercantil. 4. Codificación procesal.
Lección 7. LA ADMINISTRACIÓN EN EL REINO VISIGODO. 1. Los pueblos bárbaros en la Península. 2. Monarquía visigoda. 3. Administración Central, Aula Regia y Oficio Palatino. 4. La administración territorial. 5. La administración local. 6. La administración de Justicia. 7. La Iglesia y las instituciones eclesiásticas. Concilios de Toledo.
Lección 8. LA ESPAÑA MEDIEVAL 1. Reconquista y Repoblación. 2. Las relaciones en torno a la tierra: la pequeña y gran propiedad. Los señoríos. 3. El régimen feudal catalán. 4. La monarquía medieval. 5. Las Cortes. Origen, fundamento y características generales de su funcionamiento. 6. La administración territorial. 7. La administración local: a) municipio y sus orígenes b). El poder real y los municipios: los corregidores castellanos. 8. La administración de justicia medieval. 9. El Justicia de Aragón.
Lección 9. INSTITUCIONES POLÍTICAS Y ADMINISTRATIVAS DE LA ESPAÑA MUSULMANA. 1. El Estado islámico de Al-Andalus. Órganos centrales de gobierno. La Corte. Hachib. Los visires. 2. La administración del territorio y la administración local. 3. Los reinos de taifas. 4. La justicia.
Lección 10. LA ADMINISTRACIÓN EN LA ESPAÑA MODERNA 1. La evolución de la monarquía en el Estado Moderno. 2. Relaciones Iglesia/Estado. 3. El sistema polisinodial español. 4. La administración territorial. 5. La administración local. 6. La administración de Justicia. El Tribunal de la Inquisición.
Lección 11. LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA 1. Contexto histórico de las monarquías absolutista de Fernando VII y liberal de Isabel II. 2. La Revolución de 1868. 3. La I República. 4. La Restauración. 5. La Dictadura de Miguel Primo de Rivera. 6. La II República.
Lección 12. DERECHO DE FAMILIA I. 1. El matrimonio y sus formas de celebración. Los esponsales. 2. La separación, la nulidad y la disolución del matrimonio. 3. Las uniones de hecho. 4. Régimen matrimonial de bienes: sistemas y modalidades fundamentales en el derecho histórico español.
Lección 13. DERECHO DE FAMILIA II. 1. Las relaciones paterno filiales. Filiación legítima y extramatrimonial. 2. La adopción. 3. Tutela y curatela.
Lección 14. DELITO, PENA Y DELINCUENTE. 1. El delito y la pena. 2. La figura del delincuente. 3. Circunstancias eximentes, atenuantes y agravantes.
Lección 15. LOS DELITOS. 1. Delitos religiosos. 2. Delitos políticos. 3. Delitos contra la persona. 4. Delitos contra la honestidad. 5. Delitos contra los bienes.
Lección 16. LAS PENAS. 1. La venganza de la sangre y el Derecho penal medieval. 2. Penas corporales. 3. Pena capital. 4. Penas privativas y restrictivas de libertad. 5. Penas infamantes. 6. Penas patrimoniales.

Lección 17. HISTORIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

1. Relaciones de trabajo en el mundo antiguo y Roma. 2. Regulación del trabajo en la Edad Media y Moderna. Gremios. Contrato de aprendizaje. 3. Evolución normativa del trabajo en España desde 1812 hasta 1975.

En consecuencia, se pone en evidencia que nos referimos a un contenido tan amplio y complejo que resulta difícil para un periodo de espacio de tiempo tan reducido y, más aún, si consideramos que dicho contenido tiene que exponerse de un modo dinámico, aplicando técnicas de innovación docente, como requiere el Plan Bolonia y, además, realizando prácticas.

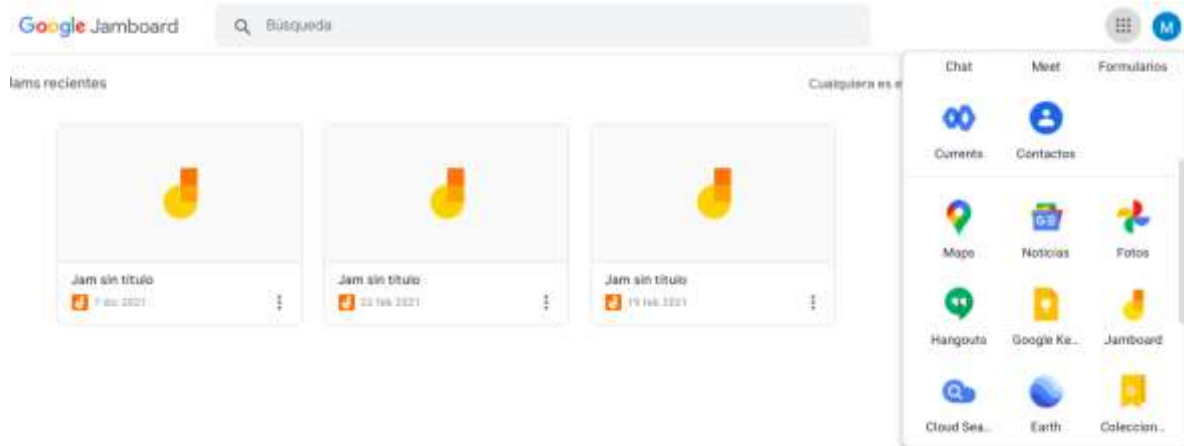
Esto también lo tenemos que contextualizar. En otras palabras, tenemos que valorar que esos condicionantes sobre el modo de impartir la asignatura de Historia del Derecho tiene que llevarse a cabo en unos grupos grandes como son los del Grado en Derecho, donde lo común es que sobrepasen los 90 o 100 alumnos. Es decir, hay que realizar prácticas y actividades de innovación docente de un modo comedido, pues el profesorado puede exponerse a una carga de trabajo que le resulte imposible o casi imposible de sobrellevar.

Esas han sido las dificultades tradicionales a las que se ha enfrentado la asignatura de Historia del Derecho. Le podemos añadir las problemáticas generadas como consecuencia de la pandemia del Covid-19, que provocó que las clases se realizaran de modo online. Ante dicha situación nos preguntamos ¿cómo podemos explicar todo el contenido del temario, además de utilizar metodologías de innovación docente, qué participen todos los alumnos y se motive? Y que al mismo tiempo no suponga una ingente tarea de trabajo para el profesorado que se vea sobrepasado.

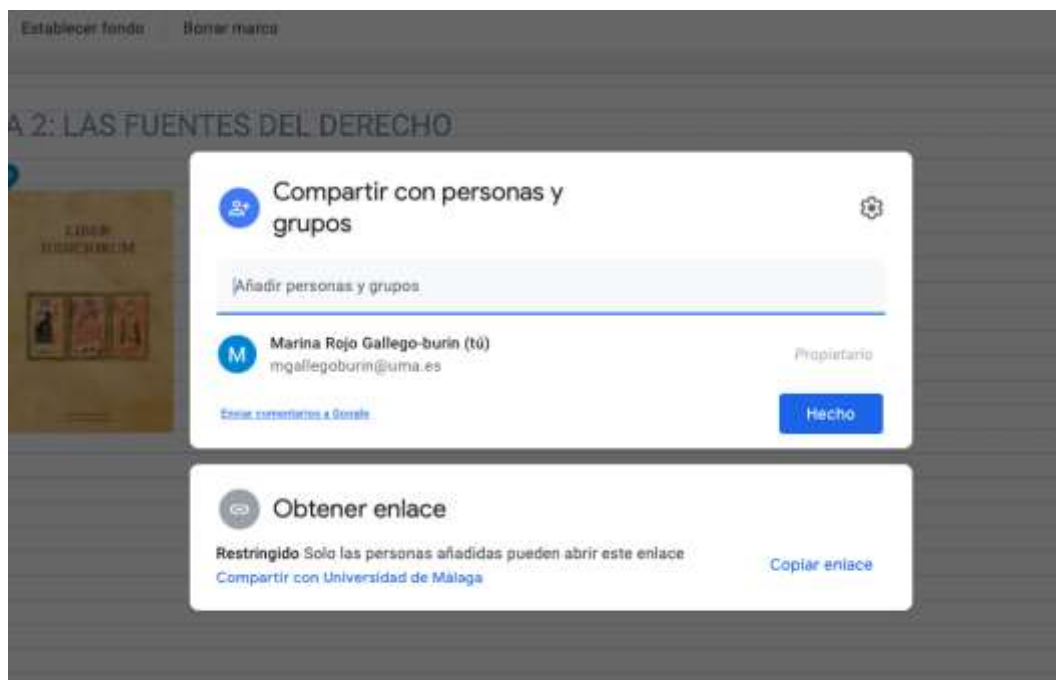
Pues bien, la respuesta a estas cuestiones la encontramos en una aplicación de Google, Jamboard. La cual se define como una pizarra digital interactiva. Como ventajas y beneficios para el alumnado posibilita que:

- Se trata de una app accesible desde Web, Android, iOS.
- Colaboren de un modo real desde cada uno de sus dispositivos.
- Se tiene acceso a ella mientras se mantiene la clase mediante Google Meet.
- En ningún momento es necesaria una pizarra física. Se utiliza desde la propia web y la aplicación.
- Es en el Drive del usuario donde se almacena.
- Reconoce con carácter automático tanto textos como esquemas, con la competencia de poder convertirlos a objetos que se pueden mover o modificar de tamaño sin tener que perder las líneas que los conecten. (Disponible en tablet y pizarra).

- AutoDraw: se trata del reconocimiento de dibujos mediante inteligencia artificial. Además ofrece la posibilidad de sugerir imágenes prediseñadas utilizando como fundamento el dibujo del usuario. (Disponible en tablet y pizarra).



Además, de manera sencilla podemos dar permiso para que todos nuestros alumnos tengan acceso a esta pizarra digital.



En consecuencia, procedimos del modo que vamos a exponer a continuación. Con la pretensión de que las lecciones no se limitaran a meras clases magistrales, para que asignaturas teóricas como la nuestra, que en ocasiones se convierten en una materia tediosa para algunos estudiantes, tras la

exposición de las ideas más clave y relevantes de cada una de las lecciones abríamos una página con el título del tema en cuestión. El profesorado incorporaba una primera imagen relacionada con el mismo. Tales como:

Tema 1-Imagen de la justicia

Tema 2- Una fuente y la imagen de un visigodo

Tema3- Imagen del descubrimiento de América

Tema 4-Imagen de la portada del Estatuto de Bayona

Tema 5- Imagen de la portada de la constitución

Tema 6- Imagen de la portada del Código Civil y del Código Penal

Tema 7- Imagen del rey Recaredo

Tema 8- Imagen de la Reconquista

Tema 9- Imagen de Al-Andalus

Tema 10- Imagen de la Inquisición

Tema 11-Imagen de Isabel II

Tema 12- Imagen de un matrimonio

Tema 13-Imagen de una familia

Tema 14- Imagen de un hombre preso

Tema 15-Imagen de una bruja

Tema 16- Imagen de un hombre en la horca

Tema 17-Imagen de una fábrica del siglo XIX

Y a continuación se abría un tiempo para que añadieran imágenes, vídeos y textos buscados y realizados por el alumnado. Dicha página permanecía abierta durante una semana, para que entre todos completaran la información que ponían sus compañeros. Lo cierto, es que conforme pasaban las semanas los alumnos cada vez participaban más y buscaban más cosas interesantes. Tras esa semana, dicho trabajo colaborativo era un resumen del tema, que servía de soporte para el estudio posterior de la materia. El profesorado comprobaba su contenido para que fuera certero en su

totalidad o añadir o quitar cualquier información necesaria o prescindible. Tras esa labor de comprobación su contenido se convertía en definitivo y pasaba a engrosar nuestro libro-manual interactivo.

Por otra parte, es necesario advertir que todo lo que incorpora cada alumno indica quien es su autor. Por lo que ese trabajo del estudiante se valoraba para la nota de evaluación continua, con una puntuación máxima de 2 puntos.



Así, procedimos con cada uno de los temas. Por lo que al final de nuestro curso hemos creado nuestro libro digital, realizado en clase. Dicho materia, además, servía de apoyo al estudiante para prepararse para el examen posterior.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez acabado el temario, tomamos la decisión de enviarles una encuesta de satisfacción, que cumplimentaron de modo anónimo. El profesorado la elaboró con el objetivo de ser conocedores de modo fehaciente cuál había sido la percepción de nuestros alumnos. Pues nosotros, teníamos la sensación de que había sido buena, pues los estudiantes se mostraban participativos e interesados en la actividad. Pero es preciso constatarlo. Y mediante una encuesta cumplimentada de modo anónimo se sienten más cómodos para expresarse libremente.

Para este fin, enviamos un cuestionario a los alumnos y las alumnas del grupo de mañana de primer curso de Grado en Derecho, obteniéndose 95 resultados (tasa de respuesta de 63 %).

En conclusión, decidimos enviar dicha encuesta de satisfacción a alumnos cuando en el tiempo comprendido entre la finalización de las clases semestrales y con carácter previo a la realización del examen final, con la pretensión de que no tuviera lugar ningún tipo de posible sesgo. Este análisis se realizaba con la finalidad de alcanzar un doble objetivo: primero, conocer la opinión del estudiantado

siguiendo la metodología expuesta para impartir la asignatura. Y, por otra parte, aprovechar y estudiar la recepción que tendrían la utilización de otro tipo de herramientas y metodologías para la enseñanza de la Historia del Derecho.

A los estudiantes les solicitamos que respondieran las siguientes preguntas:

Expresa su grado de conformidad o satisfacción con las siguientes afirmaciones:

1. El modo de impartición actual de la asignatura (clases magistrales del profesor y al finalizar cada tema realización de jamboard colaborativo).
2. Si entendían pertinente realizar esquemas-resúmenes de modo digital y colaborativo sobre cada uno de uno de los temas de la asignatura.
3. Lo beneficioso de tener acceso de modo flexible el contenido más importante de la asignatura.
4. Si le resultaba más atractiva la materia objeto de estudio y le coadyuvaba su estudio la utilización del podcast como herramienta docente.

A estas afirmaciones se daba respuesta con una escala likert de 1 a 7 en la que 1 se interpreta como completamente insatisfecho y 7 completamente satisfecho.

Además, se les planteaba la pregunta de si anteriormente había llevado a cabo algún tipo de actividad, taller o formación de este tipo.

El cuestionario terminaba con una cuestión abierta en la que se permitía al estudiante poder manifestarse libremente, dándole la posibilidad de formular alguna propuesta, sugerencia o modificación sobre la metodología empleada en la asignatura.

En la Tabla 1 se observa la descripción de la muestra.

Edad	Nº de estudiantes	% Estudiantado
18-21 años	73	76,8%
22- 30 años	19	18,9%
30-40 años	2	2,1%
Más de 40 años	1	1%

Sexo		
Hombre	42	44,21%
Mujer	53	55,78%

Cuenta con formación sobre recursos informáticos		
Sí	73	76,84%
No	22	23,15%

Calificación alcanzada en la asignatura		
Suspenso	25	26,31%
Aprobado	40	42,1%
Notable	17	17,89%
Sobresaliente	11	11,57%
Matrícula de Honor	2	2,1%

Item	Puntuación media	D.T.
1	3,55	1,52
2	1,10	2,01
3	2,10	2,03
4	6,25	2,17

Tabla 2- Resultados encuesta

Mediante el software SPSS v. 22, los resultados alcanzados, derivados de la encuesta fueron objeto de análisis. Comenzamos, llevando a cabo distintos tests de Chi cuadrado, según los cuales se puede aseverar que, estadísticamente no hay discordancias relevantes en las contestaciones a los ítems 1,2 y 4 teniendo en consideración el sexo y la edad del estudiante (para $\alpha = 0,05$). No obstante, es preciso afirmar que donde existen diferencias, desde un punto de vista estadístico de acuerdo a la edad en la contestación al ítem 3.

Por otra parte, estadísticamente se aprecian discordancias de relevancia en las contestaciones de los alumnos y alumnas de acuerdo a la calificación alcanzada (para $\alpha = 0,05$). Asimismo, se aprecia que los discentes con la calificación más baja, con otras palabras, la nota de suspenso y aprobado, son los que más insatisfechos estaban utilizando la metodología actual. *A contrario sensu*, los discentes que obtienen la calificación mayor (matrícula de honor) son los que muestran una conformidad mayor las herramientas y métodos vigentes.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado esta actividad y evaluar la opinión y calificaciones alcanzadas por los estudiantes de la asignatura de Historia del Derecho queremos poner de manifiesto que constituyó una actividad beneficiosa el realizar un libro digital. Consideramos que una de las ventajas fue que los alumnos:

- Colaboraban entre ellos.
- Propiciaba el trabajo comunitario.
- Aceptaban el feedback del profesorado de modo adecuado pues se valoraba positivamente su participación.
- Elaboran ellos mismos un material que les facilita el estudio de una materia eminentemente teórico.
- Desarrollo del sentido crítico del trabajo de sus compañeros y compañeras.
- Se sentían más implicados con la asignatura.
- La utilización de herramientas electrónicas les atrae más a la participación.
- Mayor interés por buscar información adicional sobre ciertos temas.
- Necesidad de buscar más apoyos visuales para el estudio de la asignatura.

Lo que queremos poner de manifiesto con estas conclusiones es que los discentes actuales poco tienen que ver con los de hace unos años. Los actuales son nativos digitales y para el estudio no les basta clases magistrales, por ello no pueden emplearse la misma metodología de los años 70, 80 o

90. Nuestros actuales estudiantes necesitan de un apoyo visual, parecieran que no entendieran aquello que no ven. Es más, no les basta con un mero *power point*, sino que reclaman la utilización de mayor tecnología y recursos en las aulas y estudio de las asignaturas. Por tanto, el verdadero reto para dar cumplimiento al Plan Bolonia y adaptarnos a las necesidades de nuestros alumnos lo presentan las asignaturas de gran contenido teórico.

BIBLIOGRAFÍA

Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Febrero de 2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior.

Declaración de Bolonia. (1999). Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Rojo Gallego-Burín, M., "Los dilemas como herramienta pedagógica para el desarrollo de la capacidad de razonamiento en los estudiantes del Grado en derecho", *Revista de educación y derecho/Education and law review*, 25, 2022.

Rojo Gallego-Burín, M., "La frustrada ley de autonomía universitaria", *Las universidades durante el proceso de democratización española (1968-1983): Una perspectiva jurídica*, Dykinson, Madrid, 2017, pp. 187-218.

Rojo Gallego-Burín, M. y Rojo Gallego-Burín, A., "¿Enseñar el temario o enseñar a acceder al contenido del temario?", en Baena Extremera, A., y Ruiz Montero, P.J., *Metodologías activas en ciencias de la educación*, Wanceulen, Madrid, 2019, pp. 65-82.

HERRAMIENTAS «ANTIPLAGIO»: ¿ES POSIBLE ASEGURAR LA INTEGRIDAD ACADÉMICA EN LOS GRUPOS DE GRANDES DIMENSIONES?

José Francisco Sedeño López
Investigador posdoctoral. Universidad de Málaga
0000-0002-0100-7568
josesedeno@uma.es

RESUMEN

La integridad académica es una cuestión que siempre ha preocupado a la comunidad científica. Sin embargo, en los últimos tiempos es un asunto que también está en el debate público, en gran medida a causa de conocidos escándalos de presunto plagio en trabajos académicos. El plagio es una conducta que, al margen de las implicaciones éticas y morales, puede tener una serie de consecuencias académicas e incluso puede llegar a ser constitutiva de una infracción penal. A pesar de ello, el alumnado no parece ser consciente de la gravedad de la conducta como muestra el hecho de que, ya sea de manera involuntaria o intencional, se produce con relativa frecuencia en la práctica. La generalización del uso de las TIC en el ámbito universitario ha propiciado el aumento de los supuestos, en tanto que permite acceder a la información de manera fácil y rápida. A la misma vez, se han desarrollado herramientas de detección de similitudes, comúnmente conocidas como «herramientas antiplagio». Sin embargo, y a pesar de su denominación, estas herramientas no son infalibles. Por este motivo, consideramos necesario reflexionar sobre las buenas prácticas que pueden implementarse para reducir al mínimo los casos de plagio en los grupos de grandes dimensiones.

Palabras clave: Plagio, integridad académica, TIC, herramientas antiplagio, grupos grandes.

«ANTI PLAGIARISM» TOOLS: IS IT POSSIBLE TO ENSURE ACADEMIC INTEGRITY IN LARGE GROUPS?

ABSTRACT

Academic integrity is an issue that has always concerned the scientific community. However, in recent times it is an issue that is also in the public debate, largely due to well-known scandals of alleged plagiarism in academic papers. Plagiarism is conduct which, apart from its ethical and moral implications, could have a series of academic consequences and even constitute a criminal offence. Despite this, the students do not seem to be aware of the seriousness of the behavior as shown by the fact that, whether involuntarily or intentionally, it occurs relatively frequently in practice. The widespread use of ICT in the university environment has led to an increase in assumptions, as it allows access to information easily and quickly. At the same time, similarity detection tools, commonly known as “anti-plagiarism tools”, have been developed. However, despite their name, these tools are not infallible. For this reason, we consider it necessary to reflect on the good practices that can be implemented to minimize cases of plagiarism in large groups.

Keywords: Plagiarism, academic integrity, ICT, anti-plagiarism tools, large groups.

INTRODUCCIÓN

La comunidad científica siempre se ha mostrado preocupada por luchar contra el plagio, al considerarlo una conducta contraria a la moral e integridad que deben regir la actividad investigadora. Sin embargo, en los últimos años se ha convertido en una cuestión que ha ocupado un papel protagonista en el debate público, a consecuencia de los sonados escándalos que han salpicado a algunos de los principales líderes políticos de nuestro país.

A pesar de la aparente importancia de este tema, ni siquiera existe consenso en torno a qué se considera plagio (Guirado Aguilar y Cutllas Espinosa, 2020), lo que no hace más que dificultar la ya de por sí difícil tarea de detectar y erradicar este tipo de conducta fraudulenta. Si nos centramos en el ámbito universitario, se detecta que el alumnado desconoce las normas y estilos de redacción, el concepto de plagio o sus consecuencias, lo que supone un importante escollo para avanzar hacia una mayor integridad en el ámbito académico (Martínez Sala, Alemany Martínez y Segarra Saavedra, 2019).

Con la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) esta situación se vuelve aún más compleja, en la medida en que agilizan y facilitan el acceso a la información, hasta el punto de que algunos autores hablan de una «una generación de “copiar y pegar”» (Morató Agrafojo, 2012). Paralelamente se han desarrollado herramientas antiplagio que no solo permiten al profesorado detectar prácticas irregulares, sino que pueden ser de gran ayuda para el alumnado, en algunas ocasiones desconocedor de su mala conducta.

No obstante, estas herramientas no son infalibles: en la medida en que únicamente detectan similitudes entre textos, es necesaria la intervención humana para determinar si dicha coincidencia puede ser o no calificada como plagio. Esta cuestión es especialmente importante en el ámbito de las ciencias jurídicas, en la que la transcripción extractos literales de sentencias, resoluciones o normas puede ser fundamental para la comprensión del texto analizado, lo que en no pocas ocasiones se traduce en porcentajes de supuesto plagio muy altos. Si tenemos en cuenta el tamaño actual de los grupos docentes, esta tarea se vuelve casi imposible, por lo que resulta fundamental replantear los procedimientos de enseñanza- aprendizaje para erradicar, o al menos disminuir, los supuestos de plagio.

Partiendo de estas premisas, los objetivos de este trabajo son dos: delimitar el concepto, las características, la tipología y las consecuencias del plagio en el ámbito universitario, y analizar las ventajas e inconvenientes de las herramientas antiplagio, con especial atención a su implementación en los grupos de grandes dimensiones. Con esta finalidad, el trabajo se organiza en torno a dos epígrafes que tratan de dar respuesta a las cuestiones planteadas.

EL PLAGIO: CONCEPTO, CARACTERÍSTICAS, TIPOLOGÍA Y CONSECUENCIAS

Concepto y características del plagio

La integridad académica es uno de los elementos básicos que inspiran el funcionamiento de las universidades, configurándose como un principio fundamental de todas las actividades académicas y profesionales (Universidad de Málaga, 2019). Aunque se trata de una idea que suele ir de la mano del concepto de plagio, debemos aclarar que la segunda es simplemente una de las muchas prácticas fraudulentas incompatibles con la primera: así, por ejemplo, la suplantación de la identidad durante la realización o la introducción y/o utilización de material no permitido durante una prueba de evaluación son prácticas que nada tienen que ver con el plagio, pero que evidentemente son contrarias con la honestidad e integridad que ha de regir la actividad académica.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), el plagio es aquella acción consistente en «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias». En el mismo sentido, el Protocolo sobre ética académica de la Universidad de Málaga (Universidad de Málaga, 2019), establece que plagiar trabajos consiste en «copiar obras ajenas sin citar su procedencia o fuente empleada, y presentarlos como de elaboración propia». Es decir, si atendemos a este concepto, la atribución fraudulenta de la autoría de una obra es un elemento fundamental del plagio. Por consiguiente, la citación, referencia o mención al autor de un texto supone, si se realiza de manera adecuada, la inexistencia de plagio. En este sentido, el artículo 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia dispone que:

Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización solo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada.

El problema es el desconocimiento por parte del estudiantado de los sistemas de citación y referencia, sin que la falta de voluntariedad sirva para excluir la responsabilidad por la conducta fraudulenta. Sin embargo, tampoco podemos ser inocentes y pensar en una mayoría bondadosa que plagia involuntariamente, pues como ha apuntado Díaz Arce (2016) la diferente percepción del estudiantado y la honestidad académica son, junto al acceso sencillo y casi inmediato a la información propiciado por las TIC, dos de las principales causas de este problema.

Además, debemos tener en cuenta que la existencia de similitudes entre textos no significa que uno de ellos sea plagio del otro. En este sentido, hay que entender que pueden existir coincidencias entre trabajos, bien por casualidad o bien porque se haya citado o referenciado correctamente. Por consiguiente, y a pesar de la aparente claridad de la definición de plagio, la casuística nos muestra que la detección de una conducta fraudulenta no es una tarea sencilla. Como veremos más adelante, las herramientas antiplagio, a pesar de su nombre, solo facilitan un porcentaje de similitud que, como decimos, no implica de por sí la existencia de plagio. ¿Qué se considera entonces como plagio? ¿Qué

porcentaje de similitudes es admisible? Se trata de dos preguntas de difícil respuesta, sin que podamos ofrecer una respuesta objetiva *a priori*. Será, por tanto, necesario una valoración subjetiva por parte del docente, que interprete los informes facilitados por estas aplicaciones, lo que adelantamos no será una tarea sencilla en el caso de grupos de grandes dimensiones.

Nos gustaría además subrayar el hecho de que el porcentaje de similitud admisible puede variar en función del área de conocimiento. Por ejemplo, los trabajos de investigación en el ámbito de las Ciencias Jurídicas suelen incluir referencias a la normativa y a la jurisprudencia, incluso en formato de cita textual, por lo que resulta evidente que las herramientas antiplagio van a detectar un porcentaje de coincidencia superior que en otras ramas de conocimiento. Esto, de nuevo, debe hacernos huir de criterios puramente objetivos para examinar la integridad académica de los trabajos presentados por el alumnado.

Tipos de plagio

Si existen problemas a la hora de delimitar con claridad qué conductas son merecedoras de la consideración de plagio, es, entre otros motivos, por la variedad de situaciones que pueden darse en la práctica. De hecho, Guirado Aguilar y Cutillas Espinosa (2020) subrayan como la falta de consenso en la comunidad científica dificulta la elaboración de una clasificación clara sobre las formas de plagio, en gran medida a causa de la multi e interdisciplinariedad de las ramas de conocimiento relacionadas con la investigación sobre el plagio (entre las que se incluye, entre otras, las Ciencias Jurídicas).

Para estos autores, la clasificación más completa es la elaborada por Alzahrani, Salim y Abraham, que distinguen entre plagio literal y plagio inteligente, y, a su vez, dentro de estos, entre plagio exacto, aproximado y modificado, por un lado, y manipulación textual, traducción y adopción de ideas por otro (figura 1).

Figura 1

Tipologías de plagio según Alzahrani, Salim y Abraham

Tipología	Subcategoría	Conducta
Plagio literal	Plagio exacto	Copia completa
	Plagio aproximado	Supresión, modificación, inclusión o partición de oraciones
	Plagio modificado	Reestructuración del texto original
Plagio inteligente	Manipulación textual	Paráfrasis o resúmenes
	Traducción	Traducción
	Adopción de ideas	Apropiación de ideas
Otras formas	Sinonimia	Empleo de sinónimos
	Acronimia	Unión de palabras para la formación de

		nuevas
	Inversión	De voz activa a pasiva o viceversa

Nota. Elaboración propia a partir de Guirado Aguilar y Cutillas Espinosa (2020).

Quizás la clasificación más sencilla sea la elaborada por Soto Rodríguez (Díaz Arce, 2016), que distingue en función de la forma, del método empleado o de la intención que tenga el autor. Si bien esta última categoría no parece la más acertada, en la medida en que el plagio es una conducta objetiva en la que no se valora la voluntariedad de su autor, sí nos resulta adecuada la referencia a las formas y métodos empleados, en tanto que pueden ser útiles de cara a su detección y corrección en la práctica.

Figura 2

Formas de plagio

Tipología	Conducta
Plagio por omisión de cita	No existe copia literal (se parafrasea correctamente), si bien no se indica en el párrafo en cuestión de donde procede la información obtenida, aunque se indique al final del documento.
Plagio por omisión de fuentes	No existe copia literal (se parafrasea correctamente), pero no existen datos para identificar la fuente o esta se omite.
Plagio por <i>copy-paste</i>	Existe copia literal.
Plagio collage con paráfrasis	No existe copia literal (se parafrasea correctamente), pero apenas existe aporte personal.
Plagio por paráfrasis incorrecta	No se parafrasea correctamente, bien porque se mantiene la misma estructura en las oraciones o bien porque no se interpreta la información correctamente
Autoplagio	Existe copia de un trabajo realizado previamente por el autor sin referencia al mismo.
Plagio por citación textual incorrecta	Existe copia textual con indicación de la fuente original, pero empleando incorrectamente las comillas.

Elaboración propia a partir de Díaz Arce (2016: 5-7).

En definitiva, la casuística es muy amplia y en ocasiones no se identifica plenamente con ninguna de las conductas descritas en las Figuras 1 y 2, si bien sí que se corresponden con las más comunes en la práctica. Su conocimiento por parte del estudiantado y el profesorado es fundamental para evitarlas y, en su caso, detectarlas y corregirlas.

Consecuencias del plagio

Al margen de las consecuencias morales y éticas que el plagio pueda tener, las universidades públicas suelen regular el procedimiento de actuación ante indicios fundados de plagio. Así, por ejemplo, la Universidad de Málaga (Universidad de Málaga, 2019) dispone que la detección de similitudes con textos publicados o trabajo de otro estudiante durante la corrección de una prueba de evaluación o durante la corrección de trabajos académicos puede conllevar la calificación de suspenso; incluso en el marco de los trabajos de fin de grado o de fin de máster y de las tesis doctorales la simple falta de rigor a la hora de referenciar la autoría de las fuentes pueden conllevar, previa comunicación

al afectado para que en su caso subsane, la calificación como suspenso o no apto.

Además, si se dan ciertas circunstancias, el plagio puede ser constitutivo de ilícito penal, constitutivo de un delito contra la propiedad intelectual. Así, el artículo 270 de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal castiga con penas de prisión entre seis meses y cuatro años, además de multa de doce a veinticuatro meses a quienes:

Con ánimo de obtener un beneficio económico directo o indirecto y en perjuicio de tercero, reproduzca, plagie, distribuya, comunique públicamente o de cualquier otro modo explote económicamente, en todo o en parte, una obra o prestación literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la autorización de los titulares de los correspondientes derechos de propiedad intelectual o de sus cesionarios.

En este caso, el ánimo de lucro y el perjuicio de tercero son elementos claves para la calificación como delito del plagio, lo que no será tan frecuente en el ámbito de los procedimientos de enseñanza- aprendizaje, si bien no conviene perder de vista la gravedad que este tipo de conductas fraudulentas puede alcanzar, más allá de las sanciones disciplinarias y administrativas que en el ámbito universitario puedan llegar a imponerse.

HERRAMIENTAS ANTIPLAGIO Y SU APLICACIÓN EN GRUPOS DE GRANDES DIMENSIONES

Breve descripción de las herramientas antiplagio y de su empleo en grupos de grandes dimensiones

Las mal denominadas herramientas o sistemas antiplagio son aplicaciones informáticas o sitios webs que permiten detectar similitudes entre un archivo y la información incluida en su base de datos. Y decimos «mal denominadas» porque como se puede observar a la luz de su definición, estas herramientas no permiten detectar el plagio, sino simplemente la existencia de similitudes. En otras ocasiones también se denominan herramientas e «detección de plagio», que aunque más adecuada que la denominación «antiplagio», tampoco nos parece del todo correcta, en tanto que, *per se*, no detectan el plagio, tal y como venimos explicando.

Los métodos de detección de plagio suelen dividirse en dos categorías: el método extrínseco y el intrínseco (Guirado Aguilar y Cutillas Espinosa, 2020). El primero es el más común entre las herramientas actuales, y se basa en la búsqueda de similitudes textuales entre el archivo analizado y los documentos indexados en la base de datos de la herramienta. Por el contrario, el intrínseco va más allá, intentando encontrar rasgos estilísticos característicos del autor, a través del análisis del estilo de redacción. Desde luego parece un método mucho más fiable, aunque reconocemos que, al menos en la actualidad, resulta casi impensable que un *software* pueda detectar estas coincidencias, si bien no cabe descartar esta posibilidad en un futuro.

Otra clasificación es la que distingue entre aplicaciones gratuitas y aplicaciones de pago o bajo licencia (BUMA, s.f.). Dentro del primer grupo podemos destacar herramientas como Copycape, Plagium, Doc Cop o Dupli Checker; mientras que en el segundo grupo encontramos herramientas como Unicheck o Turnitin Integrity (Figura 3).

Figura 3

Aplicaciones «antiplagio»

Tipología	Aplicaciones	Descripción
Gratuitas	Copyscape	- Permiten insertar directamente el texto o un archivo
	Plagium	- Suelen incluir funcionalidades básicas gratuitas, siendo necesario una suscripción para acceder a las más avanzadas
	Doc Cop	- Adecuadas para análisis básicos del alumnado.
	Dupli Checker	
Bajo licencia	Unicheck	- Herramientas más avanzadas, con diferentes funcionalidades incluidas (bajo licencia)
	Turnitin Integrity	- Son las utilizadas por parte de las universidades - Permiten obtener información sobre las similitudes (\neq plagio)

Elaboración propia.

Las aplicaciones gratuitas son fácilmente accesibles y ofrecen una serie de funciones muy limitadas, que si bien pueden ser útiles para que el alumnado realice un examen preliminar, no ofrecen resultados del todo fiables: de hecho, tras realizar una prueba, hemos observado que las aplicaciones gratuitas no han sido capaces de detectar el copia-pega de un texto extraído de la web de nuestra universidad. Por el contrario, las herramientas bajo licencia sí ofrecen más opciones (informes de similitud, marcas de alerta, exclusión de citas textuales y/o bibliografía...), por lo que, aunque tienen ciertas limitaciones, son las más adecuadas para obtener unos resultados más fiables. Para conocer con mayor profundidad estas últimas aplicaciones, nos centraremos en el análisis de la experiencia de uso de Turnitin Integrity.

En cualquier caso, debemos ya adelantar que el empleo de estas herramientas en grupos de grandes dimensiones va a dificultar aún más la ya de por sí difícil tarea de detectar plagio. Como ya hemos comentado, estas herramientas van a permitir llamar la atención sobre aquellos archivos entregados por el alumnado en los que se observen sospechas de plagio, que posteriormente deberán ser confirmadas por el docente responsable de la evaluación. Evidentemente, cuanto mayor sea el tamaño del grupo, más costoso será detenerse en el análisis de los documentos sospechosos.

El informe de similitud y las marcas de alerta de Turnitin integrity

Turnitin integrity es una herramienta «antiplagio» bajo licencia que ofrece, entre otras utilidades, un informe de similitud en el que se especifican las coincidencias encontradas entre el texto analizado y la información contenida en la base de datos. Como señala en su propia web, Turnitin no permite identificar si existe plagio, sino que solo compara la obra del alumnado con la base de datos en la que se incluyen millones de páginas web (contenido actual y archivado), un depósito de trabajos

previamente entregados por otro alumnado y una colección de documentos escritos (Turnitin, s.f.).

Este informe de similitud puntúa el texto entregado en función de la cantidad de texto coincidente con la base de datos, otorgando un porcentaje de similitud (que no de plagio) y un color: azul si no hay texto coincidente; verde hasta el 24 por ciento de coincidencias; amarillo entre el 25 y el 49 por ciento; naranja entre el 50 y el 74 por ciento, rojo si hay más de un 75 por ciento de coincidencias. El informe de similitud también va a mostrar la fuente con la que existe la similitud, así como el porcentaje de identidad con esta, lo que resulta de gran utilidad para descartar meras coincidencias de lenguaje común. Además, es posible excluir del informe de similitud la bibliografía, las citas y las citas textuales, así como las coincidencias menores, de manera que el docente puede fijar el número de palabras a partir del que se considera que existe una similitud.

A pesar de las aparentes bondades de esta herramienta, en la práctica nos encontramos con una serie de inconvenientes que complican la detección del plagio. En primer lugar, el informe de similitud muestra las coincidencias con trabajos privados entregados por otras personas, así como con páginas webs que ya no están abiertas, pero no permite acceder a ellos: mientras que en el primer supuesto se debe a razones relacionadas con la protección de datos y la privacidad, en el segundo se explica por la dificultad técnica de acceder a un espacio que ya no está disponible al público. El problema de esta situación radica en «acusar» a una persona de plagiar sin contar con las evidencias suficientes, más aún teniendo en cuenta las consecuencias académicas y disciplinarias que pueden derivarse. Por otro lado, Turnitin, al igual que el resto de las herramientas «antiplagio», compara los documentos con la información contenida en una base de datos, que, si bien es bastante extensa, no incluye la totalidad de sitios webs y, sobre todo, no contiene los documentos que existan exclusivamente en formato físico, lo que limita bastante la búsqueda de coincidencias. Un tercer problema que nos hemos encontrado en la práctica es la dificultad para distinguir el plagio de las coincidencias propias del lenguaje común, ya que en no pocas ocasiones el informe de similitud destaca aparentes plagios que nada tienen que ver con una conducta sancionable.

Junto al informe de similitud, Turnitin destaca por la inclusión de las denominadas «marcas de alerta», con las que señala la existencia de manipulaciones del texto, generalmente deliberadas, con las que el alumnado pretende ocultar su conducta fraudulenta. Se trata de prácticas más sofisticadas, que pasan, principalmente, por el empleo de texto en blanco o de texto oculto y por el reemplazo de caracteres, con el objetivo de romper la cadena de palabras en el texto entregado, procurando así evitar que la herramienta detecte las similitudes de texto. Por ejemplo, puede incluirse una letra en blanco entre dos palabras, de manera que aparentemente exista un espacio, o puede sustituirse una letra de nuestro alfabeto por una similar de otro alfabeto, de forma que el programa no sea capaz de detectar la similitud con el texto original que ha sido plagiado. De nuevo, estas marcas de alerta deberán ser analizadas individualmente por el profesorado, para determinar si las alteraciones se han realizado de manera intencionada o no.

Todo ello nos lleva a la confirmación de que para la detección de plagio es necesaria la intervención humana, en este caso del docente, para valorar, caso por caso, si existe o no. ¿Es posible llevar a cabo esta tarea en grupos de grandes dimensiones? En nuestra opinión, la respuesta es negativa. El tamaño de los grupos docentes en la actualidad y la necesidad, derivada de la evaluación

continua, de plantear distintas tareas evaluables a lo largo del curso, requeriría que una persona se dedicara exclusivamente, ya no a la corrección de los textos entregados por el alumnado, sino a su análisis para la detección de posibles conductas fraudulentas. Pensar que el docente puede acometer esta tarea es una utopía. Por consiguiente, es necesario llevar a cabo actuaciones complementarias para garantizar, o al menos intentarlo, la integridad académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, tampoco consideramos que las herramientas «antiplagio» sean completamente inútiles, sino todo lo contrario, ya que permiten destacar aquellos trabajos que resulten sospechosos por su alto porcentaje de similitud: si bien no es posible analizar la totalidad de documentos entregados por el alumnado, sí cabe la posibilidad de verificar una muestra adecuadamente seleccionada por Turnitin o cualquier otra herramienta. En definitiva, estos instrumentos pueden ser una herramienta complementaria a otras prácticas para evitar conductas fraudulentas.

Buenas prácticas para evitar conductas fraudulentas en grupos de grandes dimensiones

A la vista de los problemas relacionados con el plagio y de la insuficiencia de las herramientas «antiplagio» para corregirlo, especialmente en los grupos de grandes dimensiones, debemos plantearnos cómo actuar para disminuir las conductas fraudulentas y mejorar la integridad académica en el ámbito universitario. En este sentido, planteamos una serie de recomendaciones que complementen la utilización del *software* al que venimos refiriéndonos y que se centran en dos categorías fundamentales: la formación del alumnado y del profesorado y la adopción de buenas prácticas en relación con la elaboración de tareas y el sistema de evaluación.

La formación del alumnado en cuestiones relacionadas con el plagio y su prevención resultan fundamentales para la reducción de prácticas fraudulentas en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, resulta muy interesante la investigación de Martínez Sala *et al* (2019) en la que se pone de relieve que el alumnado es conocedor de las situaciones de plagio más evidentes, aunque no es consciente de todo lo que es plagio (por ejemplo, el autoplagio) ni de cómo es posible emplear las TIC para su prevención y corrección. Creemos que el alumnado más avanzado, especialmente en el caso de programas de doctorado, sí tiene muy presente estas cuestiones, conocimiento que debería hacerse extensivo al resto de alumnado de grado y máster, no solo durante la elaboración de los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster, sino también en la realización de otras actividades y pruebas de evaluación.

Por consiguiente, entendemos que es fundamental ofrecer al alumnado la información adecuada sobre qué se considera plagio, la tipología y cuáles son sus consecuencias. De la misma manera, es importante que conozcan la existencia y funcionamiento de las herramientas «antiplagio», con la finalidad de poder utilizarlas para prevenir situaciones de similitudes involuntarias, evitando así consecuencias mayores. Por consiguiente, consideramos necesario que se incluya dentro del currículo formativo de los diferentes grados el conocimiento de los sistemas de citación y uso adecuado de la bibliografía, tal y como sugieren Saagara Saavedra y Martínez Sala (2020).

Por su parte, la formación del profesorado en el uso de las TIC es fundamental para prevenir, detectar y corregir el plagio. En este sentido, es fundamental que conozcan el funcionamiento de las herramientas «antiplagio» para interpretar correctamente sus resultados y evitar las prácticas

fraudulentas. Así, por ejemplo, la Universidad de Málaga (2019) incluye entre las medidas para la prevención del fraude académico la realización de cursos y acciones divulgativas y formativas para el profesorado (pero también para el estudiantado), sobre la calidad de los trabajos académicos.

Además de la formación, creemos que el personal docente puede prevenir el plagio mediante el seguimiento de una serie de pautas a la hora de elaborar las tareas a realizar por el alumnado, especialmente en los grupos docentes de grandes dimensiones en los que la detección del plagio se complica.

En este sentido, las recomendaciones serían:

- Firma de declaraciones de compromiso ético (Universidad de Málaga, 2019). Al comienzo de las asignaturas, es posible que el profesorado informe de las pautas de actuación y de la normativa relativa al fraude académico y, en particular, al plagio, y haga firmar a cada estudiante un compromiso en el que declare conocer dicha información y se comprometa a actuar con honestidad académica.
- Facilitar al alumnado, con anterioridad a la realización y entrega de las tareas, la información adecuada sobre el material, medios y recursos que pueden y/o deben utilizarse para la realización de dicha actividad, así como las consecuencias derivadas de la detección de plagio en las mismas.
- Evitar la utilización de actividades «recicladas» de años anteriores y tratar, en la medida que sea posible, de innovar y de variar los tipos de cuestiones que se plantean. También es recomendable evitar actividades puramente teóricas, proponiendo en su lugar tareas de tipo teórico- práctico que fomenten la reflexión y pensamiento crítico del alumnado por un lado y eviten el «copia y pega» por otro.

Por último, y aunque resulte evidente, el profesorado ha de predicar con el ejemplo, por lo que es importante que conozca y evite situaciones de plagio, mediante el empleo adecuado de los sistemas de citación y referencia, no solo en el caso de los textos facilitados, sino en otro tipo de materiales (imágenes, vídeos, audios...) que no suelen referenciarse adecuadamente.

CONCLUSIONES

La preocupación por las conductas fraudulentas en el ámbito universitario ha aumentado en los últimos años, en gran medida a causa de la generalización de las TIC que facilitan el acceso a las fuentes de información. El plagio supone una práctica que no solo compromete la debida honestidad e integridad académica, sino que puede tener consecuencias graves, incluso llegar a ser constitutivo de delito. A pesar de ello, no existe unanimidad en torno a qué se considera plagio, ante la variedad de situaciones que pueden darse en la práctica, por lo que se han analizado dos clasificaciones diferentes y se han descrito algunas de las situaciones más frecuentes.

De forma paralela, el desarrollo de las TIC también ha permitido la aparición de las mal denominadas herramientas «antiplagio» que, a pesar de su nombre, solo permiten detectar coincidencias con algunos textos, por lo que se requiere analizar caso por caso si se trata de una mera similitud o de una conducta ilícita. Por tanto, y sin menospreciar la ayuda que estos instrumentos pueden ofrecer, la intervención humana, en este caso del docente, es indispensable para detectar la existencia o no de plagio. Se trata de un proceso nada sencillo, que requiere un tiempo y un esfuerzo

del que los responsables de los grupos de grandes dimensiones no disponen: si es difícil detectar el plagio en grupos pequeños, es casi imposible en grupos con muchos participantes.

Por este motivo, proponemos que, junto con el empleo de las herramientas «antiplagio», se fomente la formación del alumnado y del profesorado en el concepto y tipologías de plagio, así como en el uso de este *software*, con el objetivo de que el desconocimiento no sea la causa por el que se incurren en prácticas que pongan en riesgo la integridad académica que ha de regir la vida universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Biblioteca Universitaria Universidad de Málaga (BUMA)(s.f.). Propiedad intelectual y derechos de autor.

Recuperado de: <https://www.uma.es/ficha.php?id=135267>

Díaz Arce, D. (2016). Plagio académico en estudiantes de bachillerato: ¿Qué detecta turnitin? RUIDERAe: Revista de Unidades de Información, 9, 2016, 1-31.

Guirado Aguilar, D. y Cutillas Espinosa, J.A. (2020). Análisis y herramientas para la detección de plagio aplicadas a la tesis de Pedro Sánchez. Tonos digitales: Revista de estudios filológicos, 39 (II), 1-27.

Martínez Sala, A.M.; Alemany Martínez, D. y Segarra Saavedra, J. (2019). Las TIC como origen y solución del plagio académico. Análisis de su integración como herramienta de aprendizaje. En R., Roig Vila (coord.), Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas (pp. 1208-1218). Octaedro.

Morató Agrafojo, Y. (2012). Una reflexión necesaria sobre el plagio en el EEES. UPO INNOVA: revista de innovación docente, 1, 361-368.

Segarra Saavedra, J. y Martínez Sala, A.M. (2020). Percepción del plagio y uso de herramientas antiplagio por parte del alumnado universitario. En R. Roig Vila (coord.), Redes de investigación e innovación en docencia universitaria,, Universidad de Alicante

Universidad de Málaga (2019). Protocolo sobre ética académica de la Universidad de Málaga.

Turnitin (s.f.). Interpretación del informe de similitud. Disponible en: <https://help.turnitin.com/es/feedback-studio/instructor/interpretacion-del-informe-de-similitud.htm>

EL RETO DEL ESTUDIO DE CASOS EMBLEMÁTICOS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO POR LA GENERACIÓN Z

Cristina María Zamora Gómez¹

Doctora en Derecho Internacional Público y RR.LL. Universidad de Sevilla
ORCID 0000-0002-8258-4788
crismazago@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo apuesta por la implementación de metodologías de docencia en el estudio del Derecho Internacional Público a través de estudios de casos emblemáticos de la jurisprudencia internacional. La propuesta de innovación está encaminada a la producción de materiales audiovisuales generalmente *screencast* por parte del alumnado de Grado en Derecho. Un *screencast* es un vídeo que graba lo que estás viendo en la pantalla de tu dispositivo, sea el ordenador, la tablet o el móvil. El resultado último será un conjunto de imágenes y sonidos en los que se refuerza el estudio de la jurisprudencia emblemática internacional. Dos de los principales puntos de discusión se centra en la viabilidad de este método en grupos numerosos, así como en la propia exigencia del uso de tecnologías de la información. Desde este capítulo se aportan “píldoras de antídoto” para la adecuada implementación del método de innovación a diferentes asignaturas de la rama de Derecho Internacional Público.

Palabras clave: divulgación científica, innovación científica, teoría legal, derecho internacional, derechos humanos.

THE CHALLENGE OF THE STUDY OF EMBLEMATIC LAW CASES IN PUBLIC INTERNATIONAL LAW BY GENERATION Z

ABSTRACT

This paper is committed to the implementation of teaching methodologies in the study of Public International Law through emblematic case studies of international jurisprudence. The innovation proposal is aimed at the production of audiovisual materials, generally *screencast* by Law Degree students. A *screencast* is a video that records what you are seeing on the screen of your device, be it a computer, tablet or mobile. The result will be a set of images and sounds in which the study of emblematic international jurisprudence is reinforced. Two of the main points of discussion are focused on the viability of this method in large groups, as well as on the very requirement of the use of information technologies. From this chapter, "antidote pills" are provided for the proper implementation of the innovation method in different subjects of the Public International Law branch.

Key words: scientific dissemination, scientific innovation, legal theory, international law, human rights.

INTRODUCCIÓN

¹ La autora agradece especialmente al Profesor Bruce Barnaby Rubio de la Pontificia Universidad Católica del Perú la disponibilidad para el diálogo constructivo que supuso la delineación de esta propuesta de innovación docente.

Contexto de la propuesta de innovación docente: La asignatura de Derechos Humanos en el grado en Derecho

El principal objetivo es el estudio de la jurisprudencia internacional emblemática necesaria para la adquisición de competencias en Derecho Internacional Público del alumnado, más específicamente en la asignatura de Derechos Humanos. Dicho objetivo principal conlleva el propósito de contribuir a que el alumnado adquiera competencias específicas en el ámbito de las metodologías activas de enseñanza teniendo en cuenta el contexto educativo.

El contexto en el que esta medida de innovación docente surge es en el curso de Derechos Humanos seguido en la Pontificia Universidad Católica del Perú del curso 19-20. La asignatura es de carácter obligatorio, supone 3 créditos y se imparte en el segundo semestre del tercer curso². Para optar a la matriculación es necesario haber superado los cursos de Derecho Internacional Público y Derechos Fundamentales e Interpretación Constitucional. La asignatura de Derechos Humanos es el último curso especializado del Área de Derecho Internacional y pertenece al séptimo ciclo de la carrera. Tal como se menciona en la guía de la asignatura, sus resultados van encaminados a aportar la adquisición de las competencias de Marco Ético de la Profesión de abogado/a. Se trata de que el alumnado conozca las instituciones de los derechos humanos, así como los dilemas éticos y jurídicos que plantea su aplicación. Contempla tanto la formación teórica como práctica, que comprende el análisis de las fuentes del derecho internacional y nacional, en especial, normas y jurisprudencia. En esta última centramos nuestra propuesta de innovación docente.

El temario de la asignatura se estructura en tres bloques, a saber: (1) la noción de derechos humanos; (2) instrumentos jurídicos; (3) los sistemas de protección internacional de derechos humanos y su impacto en el contexto peruano. A su vez, estos tres bloques contemplan cinco lecciones: Lección 1: Orígenes y desarrollo de la idea de los derechos humanos. Se trata de entender el contexto histórico y la evolución de la idea de los derechos humanos, así como las corrientes filosóficas que han influenciado en la consolidación de la idea de los derechos humanos.; Lección 2: Herramientas jurídicas para la aplicación e interpretación de los derechos humanos. Los principales contenidos conceptuales de esta lección son, en primer lugar, la naturaleza jurídica de los derechos humanos y sus características definitorias. En segundo lugar, los principios de interpretación de los derechos humanos. En tercer lugar, los requisitos para la suspensión válida del ejercicio de derechos humanos. Y, en cuarto lugar, la caracterización de las situaciones de excepción en la que se restringe el ejercicio de los derechos humanos. A esta segunda lección se le aplica un enfoque práctico que necesariamente conlleva a que el alumnado aplique los principios de interpretación para resolver casos prácticos, la aplicación de los criterios para restringir válidamente los derechos humanos en

² Código de la asignatura: DEE-330. En el curso 2019-2020 el profesorado titular de la asignatura de Derechos Humanos estaba compuesto por Dr. José Burneo Labrín; Dra. Julissa Mantilla Falcón; Dra. Renata Bregaglio Lazarte y el Dr. Ernesto Aguinaga Meza. El profesor ayudante que impartió la asignatura para el curso 19-20 fue D. Bruce Barnaby Rubio. La opción de la colaboración en la asignatura para un módulo concreto fue a través de la figura de profesora invitada con

situaciones reales y, la identificación de situaciones de excepción en las que se suspende el ejercicio de derechos humanos. En este sentido, conviene recordar que la impartición de la docencia en este curso estuvo atravesada por la pandemia, situación que propició que el alumnado examinase con más intensidad, si cabe, la excepcionalidad en la suspensión de derechos humanos; Lección 3: Derecho internacional de los derechos humanos (DIDH). Los contenidos conceptuales de esta lección abarcan, en primer lugar, la definición y principales características del DIDH. En segundo lugar, las relaciones entre el DIDH y otras ramas del Derecho internacional (DPI y DIH). En tercer lugar, los instrumentos internacionales de derechos humanos, y mecanismos para su control y aplicación. Y, en último lugar, los principales órganos de protección y sus competencias de los sistemas internacionales de derechos humanos, con especial énfasis en sistema interamericano. Los contenidos procedimentales de esta lección pasan por habilitar al alumnado para que sea capaz de aplicar principios y normas del Derecho internacional Público, en el concepto de derechos humanos. Además, de poder determinar la instancia internacional competente y el instrumento aplicable en casos semejantes a los de la realidad. Para ello se hace especial hincapié en la aplicación de los requisitos de competencia y admisibilidad para acceder al mecanismo de peticiones del sistema Interamericano de derechos humanos en casos semejantes a los de la realidad; Lección 4: Estándares de derechos humanos en temas seleccionados, mantiene como contenido esencial la enseñanza de los fundamentos y pautas principales de los derechos humanos de personas grupos en especial situación de vulnerabilidad (i.e. mujeres, niños/as, pueblos indígenas, migrantes). Así como el contenido y obligaciones relativas a los derechos económicos, sociales y culturales. En esta lección se exige que el alumnado aplique las herramientas del DIDH en la resolución de casos de personas grupos en especial situación de vulnerabilidad. Por último, la lección 5: Los derechos humanos en el Perú de hoy, busca poner de manifiesto las relaciones entre DIDH y el Derecho interno peruano, en término de desafíos (pasados y actuales) de los derechos humanos en el Perú. La aplicación práctica del alumnado exige que resuelvan, conforme a DIDH casos relativos al ámbito interno.

La propuesta de innovación docente para el análisis y estudio de la jurisprudencia por parte de la generación Z se ubica en la lección 3, más concretamente en el subtema del Sistema Universal de Derechos Humanos vs. el Sistema Europeo de Derechos Humanos. Reproducimos aquí, de manera esquematizada, el *Syllabus* del epígrafe de la asignatura que tendrá relevancia a la hora de presentar el diseño de la propuesta de innovación docente. El contenido del Sistema Europeo de Derechos Humanos se divide en cuatro capítulos. El primero corresponde al estudio del Convenio Europeo de Derechos Humanos y el control ejercido por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el marco del Consejo de Europa; El segundo capítulo aborda el estudio de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la jurisdicción del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. El tercer capítulo comprende el estudio del asilo y refugio en los instrumentos europeos de Derechos Humanos. Y, por último, el cuarto capítulo que engloba el estudio de la interacción y los diálogos judiciales entre las jurisdicciones europeas.

Desafíos en el estudio de la jurisprudencia que definen el ámbito de la propuesta de

especialización. Mi participación como profesora invitada.

innovación docente

Los retos que suponen el estudio de la jurisprudencia en las asignaturas de Derecho Internacional podrían encuadrarse en aquellos intrínsecos, como la propia navegación, búsqueda de jurisprudencia en diferentes fuentes bibliográficas para obtener los pronunciamientos internacionales; la extensión de las sentencias; la parca redacción en muchas ocasiones por parte de los Altos Tribunales que dificultan la comprensión. Además de estos desafíos intrínsecos, identificamos otros de carácter contextual como el carácter de grupo numeroso de los cursos de Derecho, una peculiaridad que se observa también en España; para el caso que presentamos, un reto intrínseco también fue la pandemia y con ella la insolente brecha digital. Por último, propio del escenario que se presenta en esta contribución, la mayoría del alumnado en Derecho que se ubica en la conocida como generación Z. A continuación, prestaremos atención a cada uno de estos desafíos de manera separada.

El estudio de la jurisprudencia en un curso de Derechos Humanos constituye una piedra angular para entender, tanto el contenido propio de los derechos como el funcionamiento entre jurisdicciones, la mecánica que trae consigo la fragmentación conceptual y territorial en los sistemas regionales de derechos humanos, entre otras cuestiones y, por ende, pilar elemental en la formación de las y los juristas (Carrillo Salcedo, 1999) En el caso concreto de diseño de la estrategia de innovación docente: el Sistema Europeo de Derechos Humanos, supone atender, de un lado, a la jurisprudencia emanada del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) en lo referido al Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH) y, de otro lado, al Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) en relación con la Carta de Derechos Fundamentales de la UE (CDFFUE).

La base de datos del TEDH, HUDOC, cuenta con su manual de persona usuaria, al igual que la base de datos *Curia* del TJUE. Sin embargo, suele ser habitual presentarle al alumnado la jurisprudencia relevante sin necesidad de que éste haga uso de las bases de datos. Ello por razones de diseño del tiempo. En el caso concreto, la materia de Sistema Europeo de Derechos Humanos se concentra en dos sesiones de cuatro horas en semanas contiguas, lo que imposibilita dedicar un espacio para la familiarización de estas herramientas como bases de datos. En mi experiencia como docente, el manejo en el uso de las bases de datos es un particular que se aborda en nivel de maestría. A pesar de que tenga sentido profundizar en las herramientas de buscadores jurisprudenciales, es necesario un reclamo de que en el nivel de grado se imparta de manera transversal la enseñanza en la utilización de bases de datos jurisprudenciales pues supone una herramienta básica para cualquier jurista. En este sentido, y siempre que se presenta una oportunidad, abogo por poner en práctica la herramienta del portal *European-Justice* que propone la Unión Europea y que permite tanto una búsqueda más superficial, para nivel de grado, como una búsqueda con más expertis para niveles de enseñanza más avanzados. Para el capítulo referido al estudio del derecho de asilo, les propongo que se familiaricen con la base de datos EDAL, *Asylum Database for Asylum Law*, que depende del ECRE -*European Council on Refugees and Exiles*-.

Las sentencias de Tribunales internacionales son características por su extensión en

comparación con sentencias de instancias inferiores nacionales. A la dificultad de su extensión se une, en ocasiones, la vaguedad de ciertas expresiones (Jiménez y Sancho, 2021). Este capítulo no pretende entrar a debatir la expresión escrita desde el punto de vista sintáctico de nuestras juezes y juezas internacionales (González Casado, 2005). Sin embargo, sí se hace eco de la crítica, cada vez más extendida, de dicha incorrección para poner de manifiesto cómo el enfrentamiento al estudio de la jurisprudencia está atravesado por varios elementos de obstáculos.

Pasando a los obstáculos externos, la impartición de la materia del Sistema Europeo de Derechos Humanos en el curso 19-20 coincidió de lleno con la pandemia de la covid-19. Con la dificultad de adaptar toda la docencia al modo virtual, se puso de manifiesto la inmensa brecha tecnológica a todos los niveles, incluido el universitario. Reportes del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) indicó que, hasta el primer trimestre de 2020, el 40,1% de hogares peruanos tuvo acceso a Internet, mientras que la cifra en las zonas rurales se reduce hasta un 5,9%. Mientras que, en la Lima Metropolitana, el 62,9% de hogares disponían de este servicio (INEI, 2021). Este dato va a ser clave para el diseño de la propuesta de innovación docente.

Por último, dentro de los desafíos contextuales de la enseñanza y aprendizaje de la jurisprudencia por parte del alumnado de Derechos Humanos, se encuentra la “*Generación Z*”, el propio alumnado de esta asignatura. Generación marcada, por un lado, por la ultra digitalización, en la que el *scrolling* es el nuevo *time line* vital y, por otro, por un el prejuicio que otras generaciones, en las que incluyo el profesorado, reproducimos sobre ellas (Duque, 2022). El fenómeno del *scrolling* supone, en términos prácticos, que la generación Z está menos habituada a esperar, de tal manera que, se produce un desequilibrio entre las dinámicas sociales educativas y también laborales y la aprehensión de las y los jóvenes. En la era del *scrolling*, saber esperar, cultivar la paciencia que requiere el aprendizaje de nuevos contenidos en la Universidad es, tanto para el alumnado como para el profesorado, nuestro mayor desafío contemporáneo (Toledo Vita, 2020). En la infografía que cada año publica el Economista, registró en 2019 las siguientes cifras: en un minuto se comparten más de 87.500 tuits en Twitter, más de 347.000 *scrolls* en Instagram, 4,5 millones de vídeos se visualizan en YouTube y más de 188 millones de e-mails cada minuto. Por su parte, en Google se realizan más de 3,8 millones de búsquedas en cada minuto (El Economista, 2019). Este desafío supone proponer un diálogo entre los más de 347.000 *scrolls* por minuto registrados en una red social como Instagram y la lectura de las 51 páginas en el caso *Hirsi Jamaa Y Otros Contra Italia* de 2012, una de las sentencias más clásicas en materia de Derechos Humanos, enunciadas por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Carrillo Salcedo, 2013). ¿Es factible este diálogo o estamos abocadas a la colisión? Responderemos a esta pregunta en la siguiente sección en la que presentaremos la propuesta de innovación docente.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación, ¿cómo hacerles leer?

La propuesta de innovación docente para el estudio de la jurisprudencia especializada de

Derechos Humanos por parte del alumnado en Derecho requiere de una serie de pasos:

En primer lugar, respecto a la selección de los textos jurisprudenciales, en el caso de aplicación de esta medida de innovación, como ya se ha comentado, requirió de una selección inicial por parte de la profesora de la asignatura. Dentro del temario de Derechos Humanos, como sentencias emblemáticas relacionadas con el Sistema Europeo de Derechos Humanos, se dispuso de los siguientes casos. Para la selección de las propuestas jurisprudenciales se han seguido diferentes Manuales de Estudio de Derecho Internacional Público (Salmón Gárate, 2019; Martín Martínez y Jiménez Sánchez, 2019), de Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Pastor Ridruejo, 2007; Jimena Quesada, 2020), así como doctrina en materia de protección de las personas refugiadas (Arenas Hidalgo, 2021).

- Para el estudio del Convenio Europeo de Derechos Humanos y sus implicaciones y limitaciones, se propone la lectura y estudio del caso *Airey contra Irlanda* de 9 de octubre de 1979 del TEDH. La representatividad de esta sentencia radica en que, por primera vez, el TEDH admitió que “si bien el Convenio recoge derechos esencialmente civiles y políticos, gran parte de ellos tienen implicaciones de naturaleza económica y social. Por eso el Tribunal estima, como lo hace la Comisión, que el hecho de que una interpretación del Convenio pueda extenderse a la esfera de los derechos sociales y económicos no es factor decisivo en contra de dicha interpretación; no existe una separación tajante entre esa esfera y el ámbito del Convenio” (STEDH *Airey c. Irlanda*, apartado 26); En este caso, se valora positivamente que el alumnado también reconozca el valor que esta sentencia tiene en relación con los derechos humanos de las mujeres. Para poner en evidencia la importancia de los “casos piloto” en la jurisprudencia del TEDH, se propone el estudio de la sentencia en el caso *Broniowski c. Poland* de 2004. La sentencia en el caso *Soering contra Reino Unido* de 7 de julio de 1989 se analiza para entender la aplicación extraterritorial del cumplimiento a los derechos humanos del Convenio.
- La jurisprudencia asignada al estudio del capítulo segundo la conforman los pronunciamientos del Tribunal de Justicia de la Unión Europea en los asuntos relacionados con derechos sociales para poner en evidencia cómo el TJUE no mantiene una jurisprudencia uniforme a la hora de dotar de efectividad a la CDFUE en relación con estos derechos. Los asuntos que se proponen al alumnado son *Association de médiation sociale*, de 15 de enero de 2014, asunto C-176/2012, sobre materia laboral; *Victor Manuel Julian Hernández y otros*, 10 de julio de 2014, asunto C-198/13; *Sánchez Morcillo*, 17 de julio de 2014, asunto C-169/14 en materia de vivienda.
- La jurisprudencia del capítulo tercero sobre derecho de asilo y refugio está conformada por, el asunto *Hirsi Jamma y otros c. Italia*, ya citado para que el alumnado conozca en profundidad el funcionamiento del artículo 3 del CEDH que enuncia la prohibición de tortura y penas o tratos inhumanos, crueles y degradantes y del artículo 4 del Protocolo nº 4 al CEDH referido a la prohibición de expulsión colectiva de extranjeros; Se propone también jurisprudencia del

TJUE, que pongan de manifiesto cuestiones relacionadas con la posibilidad de impugnación por parte de las solicitantes de asilo de la decisión administrativa de un país miembro de trasladar a otro Estado miembro para el estudio de la solicitud. En este caso, se proponen las sentencias en los asuntos C-63/15, Mehrdad Ghezelbash, y C-155/15, George Karim, ambas de de 7 de junio de 2016. En ellas se desarrolla la adecuada interpretación del criterio de responsabilidad para cumplir con lo dispuesto en el Reglamento Dublín III -(UE) nº 604/2013.

- Para el estudio del último capítulo, dedicado al estudio del diálogo de jurisdicciones europeas, se propone la lectura de la sentencia del TJUE en el asunto *Association de médiation sociale* de 15 de enero de 2014, asunto C176/2012 sobre el artículo 27 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE y cómo se cita la jurisprudencia del TEDH. También se propone la lectura y estudio de la sentencia del TEDH en el asunto *Al Khawaja y Taheri contra Reino Unido*, de 2011, representativa de cómo el Tribunal de Estrasburgo llevó a cabo un cambio de posicionamiento a la vista de las consideraciones ofrecidas por tribunales nacionales.

La jurisprudencia seleccionada para su estudio será ofrecida directamente al alumnado a través de la plataforma de enseñanza virtual habilitada por la Universidad o deberán, con las citas, buscarlas ellas mismas. La decisión de una u otra vía dependerá del tiempo con el que se cuente y de la dimensión de los grupos. En el caso del curso 2019-2020, las sentencias se pusieron a disposición del alumnado. Los textos se acompañaron además de las guías de usuario de las bases de datos de jurisprudencia señaladas con el fin de que conocieran la existencia de tales recursos infográficos. Durante la explicación del temario, se dedicó un espacio de tiempo para visualizar las opciones de búsqueda tanto en HUDOC como en Curia.

Para asignar al estudiantado una sentencia, el grupo numeroso de gran dimensión fue dividido. Para optar por la forma de división se tuvo en cuenta quienes disponían de dispositivos electrónicos más avanzados y quienes no. Como ya se comentó, la impartición de la materia referida al Sistema Europeo de Derechos Humanos coincidió durante el periodo duro de confinamiento en Perú. Este hecho también supuso que no se pudiera poner en práctica la propuesta de innovación de forma completa. Una vez se crearon los grupos de manera que en cada uno de estos se disponía de un dispositivo electrónico y una vez que, como profesora, me aseguré de que la totalidad del alumnado tenía acceso a internet, cada grupo seleccionó su materia y la jurisprudencia enlazada, en función de sus preferencias. Este espacio de elección personal es importante de cara a la motivación del alumnado con la propia materia.

Pasos para seguir para la creación del contenido y evaluación

Paso 1: Cada grupo de alumno cuenta con una sentencia. No es posible que dos grupos diferentes elijan la misma sentencia, de ser así se atribuirá otra por la profesora, de tal manera que todas las sentencias propuestas en el contenido de la asignatura sean estudiadas.

Paso 2: Cada grupo, con diálogo y capacidad de liderazgo, diseñará la mejor estrategia para

la lectura y estudio de la sentencia seleccionada. La idea es que todos los miembros del grupo se lean la sentencia y tengan la capacidad de seleccionar de la misma aquellos apartados o párrafos más relevantes para el contenido concreto de la materia. Con sus dispositivos electrónicos -de ahí que nos aseguramos de que cada grupo contaba al menos con un dispositivo electrónico- harán *screencast* de aquellos párrafos seleccionados. El resultado de este paso será una serie de *screencast* de diferentes apartados de la sentencia estudiada.

Paso 3: Los *screencast* deberán estar acompañados de un audio explicativo en el que el alumnado deberá exponer a modo de diálogo por qué han seleccionado tales párrafos, en qué medida apoyan la explicación de la materia.

Paso 4: es el paso de edición. Los *screencast* junto con la explicación se montan en edición de manera que el resultado final sea un video compuesto por imágenes de varios párrafos de la sentencia en cuestión con un apoyo de audio explicativo.

Paso 5: Subida de contenido a la plataforma educativa virtual de manera que todo el alumnado pueda acceder al contenido audiovisual creado por todos los grupos que conforman la clase. La idea primordial era crear un espacio de debate real en el aula presencial. Sin embargo, debido al contexto, esta opción se descartó y en su lugar tan solo se exigió la subida de contenido al aula virtual. Además, durante la explicación online de la profesora, al hacer alusión a la jurisprudencia sobre la temática que se procedía a presentar, se solicitaba expresamente la intervención mediante al menos audio del alumnado al que dicha sentencia se le fue asignada.

Paso 6: La parte de evaluación del estudiantado de la materia de Sistema Europeo de Derechos Humanos, fue la atribución de calificación a esta actividad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN A MODO DE PÍLDORA

El resultado final de esta propuesta de innovación docente, en términos materiales es la creación, edición y producción de un video mediante *screencast* de varias imágenes cuyo contenido lo conforman párrafos emblemáticos de las sentencias asignadas en el *syllabus* de la asignatura. Esta propuesta supone una alta participación por parte del estudiantado que les incita a estudiar el contenido asignado del temario el objeto mismo de la sentencia a través de técnica de producción que les es familiar con sus propios dispositivos electrónicos. La producción de contenido a través de *screencast* se adecúa al nuevo sistema de sistematización en la aprehensión cognitiva del alumnado de la Generación Z, altamente digitalizado.

Dichos recursos son puestos a disposición del estudiantado a través de la Plataforma Virtual, correspondiendo así, una lección a cada subgrupo creado.

El objetivo último de la implementación de este sistema, además de la propia creación de contenido audiovisual material de Derecho Internacional de los Derechos Humanos por parte del estudiantado, es ofrecer al profesorado de la asignatura una vía de reciclaje en sus metodologías que

contenga desde el inicio la interacción y participación del alumnado. Además, en términos metodológicos, supone una vía de acercamiento del estudio de la jurisprudencia clave en nuestras materias al estudiantado a través de métodos prácticos de sobra conocidos para el alumnado de la Generación Z. Esta propuesta de innovación docente mantiene como base de diseño la motivación del estudiantado como alidada para su propia formación.

En términos enunciativos para este capítulo, la motivación del alumnado pasa, necesariamente, por no pre-juzgar y por jugar con las propias metodologías que caracterizan a esta nueva generación de juristas. Es necesario idear formas de enseñar que tengan en cuenta estas nuevas características del alumnado, ponerles en el centro para el diseño de nuestra materia. Al igual que hicimos con el contexto de pandemia y adaptamos la metodología a aquella “nueva” normalidad. Ahora, mantener en el punto de mira el carácter de *scrolling* de nuestro alumnado, unido al permanente diseño de grupos numerosos y, en el caso de una asignatura de Derechos Humanos, las propias características del estudio de la jurisprudencia, debe impregnar la metodología docente en nuestras aulas.

REFERENCIAS

- Arenas Hidalgo, Nuria (2021) El principio de solidaridad y reparto equitativo de la responsabilidad entre Estados en la política europea de asilo: la conformación de la reubicación en un contexto de crisis. *Revista Española de Derecho Internacional*, Vol. 73, Nº 2, 2021, págs. 21-36.
- Carrillo Salcedo, Juan Antonio (1999) *Dignidad frente a barbarie. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, cincuenta años después*. Mínima Trotta.
- Carrillo Salcedo, Juan Antonio (2013) Reflexiones a la luz de la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el caso Hirsi Jamaa y otros contra Italia (Sentencia de 23 de Febrero de 2012) derechos de los inmigrantes en situación irregular en España. *Teoría y realidad constitucional*, num. 23, pp. 285-291.
- Curia (2018) *Manual de utilización*. https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2018-11/e-curia_guide_es.pdf
- Duque, Isa (2022) *Acercarse a la generación Z: Una guía práctica para entender a la juventud actual sin prejuicios*, Zenith.
- EDAL, European Database on Asylum Law, <https://www.asylumlawdatabase.eu/en>
- European Court of Human Rights (2017) *Manual de usuario*. https://www.echr.coe.int/Documents/HUDOC_Manual_2017_SPA.pdf
- European Justice, https://e-justice.europa.eu/150/EN/international_case_law?init=true
- González Casado, Samuel (2005) Errores sintácticos en los textos jurídicos. La calidad editorial por puntos. *Revista Jurídica de Castilla y León*, núm. 7, 235-260.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2021) *Informe técnico: Estadísticas de las tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*, núm. 2 junio, <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-tic-i-trimestre-2021.pdf>
- Jimena Quesada, Luis (2020) El derecho a la protección contra la pobreza y la exclusión social como paradigma del respeto de la dignidad humana. La inserción del ingreso mínimo vital en el marco de la evolución de los estándares internacionales, *Lex social: revista de los derechos sociales*, Vol. 10, Nº. 2, 2020, págs. 361-423.
- Jiménez-Yáñez, Ricardo M. y Sancho, Ignacio (2021) Resoluciones judiciales correctas, claras y precisas. *UIC Barcelona. Arxiu Digital*, 432-452, <https://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/2915>
- Maestre Casas, Pilar; Durán Ayago, Antonia y Velázquez Sánchez, María del Mar (2021) *Aplicación práctica del Derecho Internacional Privado: Casos y soluciones*. Ratio Legis, 5ª Edición revisada.
- Martín Martínez, Magdalena M. y Jiménez Sánchez, Carolina (2019) *Derecho Internacional Público. Síntesis de teoría y práctica*. Comares.
- Pastor Ridruejo, José Antonio (2007) La reciente jurisprudencia del tribunal europeo de derechos humanos. Temas escogidos. *Cursos de derecho internacional y relaciones internacionales de Vitoria-Gasteiz = Vitoria-Gasteizko nazioarteko zuzenbide eta nazioarteko herremanen ikastaroak*, págs. 239-276.
- Reglamento (UE) n ° 604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013 , por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de protección internacional presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país o un apátrida. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32013R0604>
- Salmón Gárate, Elizabeth. (2019). *Introducción al Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Toledo Vita, Victoria (2020) *Generación Z. El fin del mundo tal y como lo conocemos*, Universidad de Navarra, Trabajo Final de Máster.
- Torres Cazorla, María Isabel (2019). La protección de intereses comunes. En Salinas de Frías, Ana (Dir.) *Lecciones de Derecho Internacional Público* (pp.335-380). Tecnos.
- Tribunal de Justicia de la UE, Judgment of the Court (Grand Chamber) of 7 June 2016, *George Karim v Migrationsverket*, C-155/15 – Karim; <https://curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=en&jur=C,T,F&num=c-155/15>
- Tribunal de Justicia de la UE, Judgment of the Court (Grand Chamber) of 7 June 2016, *Mehrdad*

Ghezelbash v Staatssecretaris van Veiligheid en Justitie, Case C-63/15;
<https://curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=en&jur=C,T,F&num=c-63/15>

Tribunal de Justicia de la UE, Sentencia del Tribunal de Justicia (Gran Sala) de 15 de enero de 2014,
Association de médiation sociale contra Union locale des syndicats CGT y otros, C-176/12;
<https://curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=es&jur=C,T,F&num=C-176/12&td=ALL>

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, CASE OF AIREY v. IRELAND, (*Application no. 6289/73*),
<https://hudoc.echr.coe.int/spa#%22itemid%22:%22001-57420%22>}

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, CASE OF AL-KHAWAJA AND TAHERY v. THE UNITED KINGDOM (Applications nos. 26766/05 and 22228/06), 15 December 2011,
<https://hudoc.echr.coe.int/spa#%22fulltext%22:%22Al%20Khawaja%22,%22documentcollectionid%22:%22GRANDCHAMBER%22,%22CHAMBER%22,%22itemid%22:%22001-108072%22>}

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, CASE OF BRONIOWSKI v. POLAND (*Application no. 31443/96*), <https://hudoc.echr.coe.int/fre#%22itemid%22:%22001-61828%22>}

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, CASO SOERING CONTRA REINO UNIDO (*Application no. 14038/88*),
<https://hudoc.echr.coe.int/spa#%22fulltext%22:%22Soering%20Reino%20Unido%22,%22documentcollectionid%22:%22GRANDCHAMBER%22,%22CHAMBER%22,%22itemid%22:%22001-164736%22>}